

Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]

Musikpädagogische Biographieforschung. Fachgeschichte - Zeitgeschichte - Lebensgeschichte

Essen : Die Blaue Eule 1997, 368 S. - (Musikpädagogische Forschung; 18)



Quellenangabe/ Reference:

Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]: Musikpädagogische Biographieforschung. Fachgeschichte - Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. Essen : Die Blaue Eule 1997, 368 S. - (Musikpädagogische Forschung; 18) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-148384 - DOI: 10.25656/01:14838

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-148384>

<https://doi.org/10.25656/01:14838>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

**Musikpädagogische
Forschung**

**Rudolf-Dieter Kraemer
(Hrsg.)**

**Musikpädagogische
Biographieforschung**

**Fachgeschichte – Zeitgeschichte –
Lebensgeschichte**

D 122/1997



Themenstellung: Biographieforschung kann auf eine rund zweihundertjährige Tradition zurückblicken. Daß ihr heute besondere Aufmerksamkeit zukommt, ist auf verstärkte Bemühungen um das Verstehen lebensweltlich und lebensgeschichtlich-biographischer Prozesse im Rahmen neuerer entwicklungspsychologischer und sozialisationstheoretischer Theorien, der Hinwendung zum Subjekt sowie der Zunahme qualitativer Verfahren der Datengewinnung zurückzuführen. Biographische Forschung läßt folgende Ansätze erkennen:

- Biographien als Produkte und Objekte historiographischer Aufarbeitung
- Autobiographien als Instanzen der Selbstvergewisserung und Orientierung
- Lebenslange Entwicklungs- und Bildungsverläufe
 - Generationsspezifische, lebenslauftypische und spezifische Verläufe
 - Identitätsfindung, Krisenereignisse und -bewältigung
 - Kindheit, Jugend, Alter
- Biographien als „soziale Konstrukte“
 - Chronologisch orientierte Lebensentwürfe und generationsspezifische Lebensführung
 - Selbstinterpretationen und Handlungsperspektiven
- Biographische Zeugnisse als Forschungsinstrumente
- Biographische Aspekte des Musikunterrichts

Die in diesem Band versammelten Beiträge dokumentieren die Vielfalt der Aspekte und wurden im Rahmen der Jahrestagung des „Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung“ AMPF vom 11. bis 13. Oktober 1996 im Institut für Musikpädagogik der Martin-Luther-Universität Halle diskutiert.

Der Herausgeber: Rudolf-Dieter Kraemer, geb. 1945; Studium an der Pädagogischen Hochschule (Lehramt Grund- und Hauptschule), der Musikhochschule (Viola, Kammermusik) und der Universität des Saarlandes (Musikwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Philosophie); Schuldienst; Promotion; 1978 Professor für Musikpädagogik an der Musikhochschule Detmold; seit 1985 o. Professor an der Universität Augsburg.

ISBN 3-89206-828-3

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Musikpädagogische Biographieforschung :
Fachgeschichte - Zeitgeschichte - Lebensge-
schichte / Rudolf-Dieter Kraemer (Hrsg.). -
Essen : Verl. Die Blaue Eule, 1997
(Musikpädagogische Forschung ; Bd. 18)
ISBN 3-89206-828-3
NE: Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]; GT

ISBN 3-89206-828-3

© Copyright Verlag Die Blaue Eule, Essen 1997

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise,
in allen Formen, wie Mikrofilm, Xerographie, Mikrofiche, Mikrocard,
Offset und allen elektronischen Publikationsformen, verboten

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier

Printed in Germany

Inhalt

<i>Rudolf-Dieter Kraemer</i>	
Begrüßung	7
Anmerkungen zur biographischen Orientierung der Musikpädagogik	9
<i>Günther Noll</i>	
Fritz Reuter (1896–1963)	
Eine Hommage anlässlich seines hundertsten Geburtstages	14
<i>Eckhard Nolte</i>	
Zur Bedeutung Guidos von Arezzo als Musikpädagoge	36
<i>Hella Brock</i>	
Edvard Grieg als Musikerzieher	52
<i>Siegfried Freitag</i>	
Richard Kaden (1856–1923) und seine Reformbestrebungen im Bereich der privaten Musikschulen	64
<i>Bernhard Hofmann</i>	
„Wissenschaftliches Zeug“ – „Lebensvolle Musik“	
Markus Koch und seine Bedeutung für die bayerische Schulumusik um 1930	73
<i>Heiner Gembris</i>	
Generationsspezifische und zeitgeschichtliche Einflüsse auf musikalische Biographien	88
<i>Michael Schenk</i>	
Möglichkeiten und Grenzen historisch-biographischer Forschung am Beispiel der Arbeit über den Musikpädagogen und Komponisten Eberhard Werdin	109
<i>Martin Eibach</i>	
Biographische Dimensionen in der musikpädagogischen Arbeit mit erwachsenen Laien im Instrumentalensemble	126
<i>Winfried Pape</i>	
Perspektiven musikalischer Sozialisation (im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt „Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern“)	140
<i>Dietmar Pickert</i>	
Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern – Zwischenergebnisse einer empirischen Untersuchung	168

<i>Martin Füser, Martin Köbbing</i> Musikalische Werdegänge von Unterhaltungsmusikern – Biographische Untersuchungen	189
<i>Sabine Westerhoff</i> Musikalische Werdegänge von Jazzmusikern – Eine Untersuchung anhand biographischer Interviews	201
<i>Martin Fagt</i> Lehrerbiographien als Spiegel der Entwicklung des Berufsstandes im 19. Jahrhundert	218
<i>Martin D. Loritz</i> Musikalische und pädagogische Biographien von Musikschullehrern in Bayern. Einige Ergebnisse einer schriftlichen Befragung	240
<i>Stefan Hörmann</i> Zum Magisterstudium der Musikpädagogik und dessen Berufsperspektiven	253
<i>Georg Maas & Jens Arndt</i> Durch <i>Amadeus</i> zu Mozart? Das Komponistenporträt als Schlüssel zum Werk im Musikunterricht am Beispiel eines biographischen Musikfilms	271
<i>Christian Harnischmacher</i> Perspektivische Musikdidaktik. Entwurf einer subjektorientierten Theorie des Musikunterrichts	300
<i>Gabriele Schellberg</i> Untersuchungsmethoden zur Klangfarbenwahrnehmung bei Vorschulkindern	313
<i>Heike Schmidt-Rath</i> Möglichkeiten und Grenzen eines gestaltpädagogischen Unterrichtskonzeptes im Gesangsunterricht mit Erwachsenen	329
<i>Thomas Münch</i> Was ‘macht’ eigentlich die populäre Musik im Radio? Zum Forschungsdesign der DFG-Studie ‘Hörfunk als Instanz der Jugendsozialisation in alten und neuen Bundesländern’ und erste Ergebnisse	346

Begrüßung

Sehr verehrte Kolleginnen und Kollegen, liebe Kommilitoninnen und Kommilitonen,

im Namen des Vorstands des „Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung“ (AMPF) darf ich Sie hier im Musikpädagogischen Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg herzlich begrüßen. Der Musikkenner denkt bei Halle sofort an Georg Friedrich Händel. Wer aufmerksam durch die Stadt geht, findet Hinweise auf Gelehrte, Dichter und Komponisten, die an diesem Ort gewirkt haben. Joseph Eichendorff studierte an der hiesigen, 1694, also vor über dreihundert Jahren gegründeten Universität. Ganz in der Nähe erinnert ein Grabstein an Carl Friedrich Zelter. Christian Thomasius hielt als erster eine Vorlesung in deutscher Sprache. Zu Beginn des 18. Jahrhunderts wirkte hier auch Christian Wolff, dem die Philosophie einen Großteil ihrer Fachterminologie verdankt. Mit der Universität Halle verbinden sich die Namen August Hermann Francke, Gründer der nach ihm benannten Anstalten zur Erziehung und Betreuung der Jugend, sowie Ernst Christian Trapp, erster Professor für Pädagogik an einer deutschen Universität.

1778 war neben einem theologischen Seminar ein Erziehungsinstitut mit dem Ziel einer Bildung „gelehrter Schulmänner“ gegründet worden. Berufen wurde Ernst Christian Trapp, der bei seiner Antrittsvorlesung über die „Nothwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigne Kunst zu studiren“ sprach. Die Kernaussage seines theoretischen Hauptwerkes „Versuch einer Pädagogik“ (Berlin 1780, unveränderter Nachdruck Paderborn 1977) lautet: *„Erziehung ist Bildung des Menschen zur Glückseligkeit“*. Die Zufriedenheit des einzelnen gilt Trapp als Voraussetzung für die „Wohlfahrt“ der Gesellschaft. Dem Gelehrten Trapp genügen für die Begründung einer pädagogischen Theorie und Praxis keine zufälligen Beobachtungen: *„Unsere Regeln sind oft aus armseligen, einseitigen, krüppelhaften, zufälligen Erfahrungen abgeleitet, manchmal noch dazu unrichtig abgeleitet; und aufs Beobachten sind wir, so viel ich weiß besonders in Absicht auf die Erziehung, noch nie recht ausgegangen.“* Trapp fordert deshalb gezielte Unterrichtsbeobachtungen, die gesammelt, aufgezeichnet, ausgewertet und publiziert werden müßten. Auf diese Weise komme eine empirische Pädagogik sukzessiv zustande. Aus wissenschaftstheoretischer Sicht bemerkenswert sind Trapps Überlegungen, daß diese systematisch ge-

wonnenen Erziehungsregeln prinzipiell nicht abschließbar und allgemeingültig sein können, sondern der pädagogischen Verankerung und historischen Vergewisserung bedürfen.

Trapps Vorstellung einer durch Forschungsergebnisse abgesicherten, historisch fundierten und pädagogisch reflektierten, sich immer wieder im Prozeß der Veränderung neu konstituierenden Wissenschaft hat auch für den „Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung“ zentrale Bedeutung. Seine Ideen fielen damals allerdings auf keinen fruchtbaren Boden. Jedenfalls kamen die Studierenden nicht zu seinen Vorlesungen.

Im Gegensatz zu damals haben sich viele Teilnehmer zu der diesjährigen AMPF-Tagung zusammengefunden, die ich alle ganz herzlich begrüße. Ein besonderer Gruß gilt dem Prorektor der Universität, Herrn Prof. Dr. Janowski, der sich die Zeit nimmt, an der Eröffnung der Tagung teilzunehmen und Grußworte zu sprechen. Dies werte ich als Zeichen, daß dem Fach Musikpädagogik an dieser Universität ein besonderer Stellenwert zugemessen wird.

Ein herzlicher Dank für die Überlassung der Tagungsstätte gilt auch der Fakultät und dem Leiter des Instituts für Musikpädagogik, Herrn Kollegen Georg Maas, der mit seinen Mitarbeitern, vor allem Frau Hesselbarth und dem Geschäftsführer des AMPF, Herrn Busch, die organisatorischen Vorbereitungen für das Gelingen der Tagung getroffen hat.

Dieses Institut weist fachspezifisch eine Besonderheit auf, die keine andere musikpädagogische Institution bieten kann, wirkte doch an der hiesigen Universität nicht nur der erste Pädagogikprofessor, sondern auch der erste Lehrstuhlinhaber für Musikpädagogik, Fritz Reuter, dem unser Kollege Günther Noll eine Hommage widmen wird. Ich hoffe, daß eine derart große wissenschaftliche Tradition verpflichtet und inspiriert.

Anmerkungen zur biographischen Orientierung der Musikpädagogik

Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung : Fachgeschichte - Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. - Essen: Die Blaue Eule 1997. (Musikpädagogische Forschung. Band 18)

Der AMPF-Vorstand hat sich nach gründlicher Diskussion für ein Tagungsthema entschieden, das möglichst viele AMPF-Mitglieder in der Kürze der Vorbereitungszeit zu einem Beitrag anregen sollte. Wie das Interesse an dieser Tagung zeigt, wurde offensichtlich mit „Biographien“ ein wichtiges Thema gewählt. Auf den ersten Blick scheint die Wahl des Tagungsthemas einem modischen Trend zu folgen, hat doch Biographieforschung seit den 70er Jahren einen enormen Aufschwung erfahren. Dies läßt sich nicht nur an der gewachsenen Zahl biographisch orientierter Publikationen in Pädagogik, Psychologie und Soziologie ablesen.¹ In der Deutschen Gesellschaft für Soziologie wurde 1986 eigens eine Sektion Biographieforschung gegründet. Hingewiesen sei auch auf die seit 1988 erscheinende Zeitschrift BIOS oder die aktuellste Publikationsreihe „Biographische Forschung in Musiksoziologie und Musikpsychologie“ im LIT Verlag Münster, herausgegeben von Heiner Gembris.

Nun ist die Beschäftigung mit biographischen Zeugnissen nicht etwa eine Angelegenheit der letzten Jahrzehnte unseres Jahrhunderts, wie man angesichts auflagenstarker (Auto)biographien dieser Tage glauben könnte. Vielmehr geht eine mehr als zweihundertjährige Tradition in unterschiedlichen Fachwissenschaften voraus. Wichtig für die Literaturwissenschaft und die Historiographie sind zunächst Abenteuer- und Reiseberichte der Bürger und Handwerker, Kriegserinnerungen der Militärs, Gelehrten- und Künstlerbiographien, Tagebuchnotizen und Briefe im zweiten Drittel des 18. Jahrhunderts, Spiegel aufklärerischen Denkens eines sich entfaltenden Bürgertums und selbstreflektierenden Vergewissern des eigenen, gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und künstlerischen Standorts. Die sich im 19. Jahrhundert etablierende historische Musikwissenschaft ist ohne die umfangreichen Biographien eines Ph. Spitta (J.S. Bach), F. Chrysander (G.F. Händel) oder O. Jahn (W.A. Mozart) nicht denkbar. Am Ausgang des 19. Jahrhunderts sieht

1 Grundlagen für diesen Überblick sind u.a.: Alheit, P.: Biographieforschung: Eine Zwischenbilanz in der deutschen Soziologie. Bremen 1990; Weber, E.: Biographische Orientierung der Pädagogik: Erziehung und Bildung im Lebenslauf. In: Seibert, N./Serve, H. J. (Hrsg.): Bildung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München 1994, 5. 364-403

Dilthey in der Selbstbiographie gar die instruktivste Form, in der sich das „Verstehen des Lebens“ manifestiere. Für Anthropologie und Ethnologie werden biographische Zeugnisse zum unabdingbaren Medium des Zugangs zu fremden Kulturen. Soziologische Studien über Probleme interkultureller Migration im Chicago der 20er Jahre unseres Jahrhunderts nutzen biographisches Material.

Daß der biographischen Forschung heute besondere Aufmerksamkeit zukommt, ist auf verstärkte Bemühungen um das Verstehen lebensweltlich und geschichtlich-biographischer Prozesse im Rahmen neuerer entwicklungspsychologischer und sozialisationstheoretischer Theorien, der Hinwendung zum Subjekt sowie der Einführung qualitativer Verfahren der Datengewinnung zurückzuführen. In Musikpädagogik lassen sich verschiedene Gründe für das Interesse an Biographieforschung konstatieren, die ich im folgenden in fünf Skizzen erörtern möchte:

1. Eine Fachdisziplin repräsentiert sich durch Personen, die mit ihren Ideen und ihrem Wirken den Stand des Wissens in der Fachgeschichte bestimmen; die zur Entwicklung oder Behinderung musikpädagogischen Denkens beitragen oder Ziele, Positionen, Lehrmeinungen formulieren; die als Persönlichkeiten in bestimmten Zeitabschnitten oder geographischen Räumen die musikerzieherische oder wissenschaftliche Praxis positiv bzw. negativ beeinflussen und auf politische Umbrüche oder bildungspolitische Veränderungen reagieren. Durch die Wiedervereinigung einerseits und durch eine verstärkt einsetzende Aufarbeitung der Fachgeschichte andererseits, wird dieser Prozeß einer notwendigen personalen Bestandsaufnahme, die in unserer Disziplin erst in Ansätzen geleistet ist, vorangetrieben. Die vielfältigen Bemühungen um die Aktualisierung eines musikpädagogischen Personallexikons und die *Lebensdarstellungen historischer Musikpädagogen* sowie die Herausgabe von Äußerungen einzelner Personen in *Quellensammlungen* mögen als Hinweise auf die Notwendigkeit biographischer Dokumentation genügen.

2. *Autobiographische Arbeiten*, wie sie etwa Antholz, Günther und Segler in jüngster Zeit vorgelegt haben, geben Möglichkeiten zu musikpädagogischer Selbstvergewisserung und Selbstbestimmung im Sinne historischer Aufklärung. Der bewußtseinsfähige Mensch ist in der Lage, seine Lebensgeschichte retrospektiv und prospektiv zu reflektieren, um seine eigene Biographie nicht nur besser verstehen und strukturieren zu können, sondern bedeutsame Erfahrungen anderen mitzuteilen und Orientierungshilfen anzubieten. Insofern erweisen sich autobiographische Zeugnisse als mögliche Wegweiser in die Zukunft.

3. Neuere Ansätze der Entwicklungspsychologie befassen sich bei der Beschreibung und Erklärung intra-individueller altersbezogener Veränderungen im Unterschied zu früherer Beschränkung auf das Kindes- und Jugendalter mit der gesamten Lebensspanne. Die menschliche Entwicklung wird als lebenslanger Prozeß verstanden, in dem sich Personen ändern können. Damit verknüpft sind historische Veränderungen innerhalb der *Generationen*. Aus der prinzipiellen Möglichkeit einer lebenslangen Weiterentwicklung des Menschen ergeben sich für den Bildungsbereich Verpflichtungen, Orientierungshilfen auch im Erwachsenenalter bereitzustellen, die *lebenslauftypische und -spezifische Verläufe* berücksichtigen. Eine erwachsenenpädagogisch ausgerichtete Biographieforschung untersucht deshalb den *Einfluß von Bildungsangeboten auf die Identitätsbildung* und ihren *Beitrag zur Krisenbewältigung*. In der Musikpädagogik hat neben der *Erforschung des Jugendalters* gerade die *ältere Generation* in den letzten Jahren vermehrt Aufmerksamkeit erfahren.

4. Aus sozialisationstheoretischer Sicht ist die Berücksichtigung der Lebenslaufperspektive deswegen unverzichtbar, weil das handelnde Subjekt in der Auseinandersetzung mit einer sich wandelnden Umwelt Aufgaben der Mit- und Selbstgestaltung bei der eigenen Persönlichkeitsgenese übernimmt. Die lebensgeschichtliche Dimension dieses Interaktions-Modelles liegt darin, daß das Subjekt keine unveränderliche Rolle übernimmt, sondern selbst vor dem Hintergrund spezifischer Erfahrungen, äußere Einflüsse interpretierend und gedanklich verarbeitend, seine Lebensführung organisiert. So spielt etwa das zu erwartende hohe Alter für *die chronologische Planung beruflicher Entscheidungen und individueller Lebensentwürfe* eine besondere Rolle. Aus dieser Perspektive fußt Biographieforschung auf *Bewertungen von Sozialisationserfahrungen durch die Betroffenen* selbst. Um es an einem Beispiel deutlich zu machen: Man kann die Geschichte der Kindheit historisch beschreiben, indem man die Lebenszusammenhänge darstellt, in denen Kinder aufwachsen; man kann dieses Geschichte jedoch auch aus der Sicht der Betroffenen selbst darstellen, wie sie ihre Lage deuten und ihre Lebenssituationen bewerten. Die Selbstinterpretation von Erfahrungen im Alltag führt letztlich zu Handlungssequenzen, die sich in Form von Strategien, Arbeits- und Lebensweisen niederschlagen. Erinnert sei an dieser Stelle an Studien über den Musikunterricht in der Erinnerung Erwachsener und der Bewertung durch Schüler, die Wirkungen des Wettbewerbs „Jugend musiziert“, Musiklehrerbiographien, das Verhältnis von Kindern zur Musik, subjektive Theorien des Hörers oder Wertewandelentwicklungen im Zusammenhang mit Musik. Be-

sondere Beachtung in diesem Zusammenhang verdienen heute auch Arbeiten zur Geschlechterforschung und kulturvergleichende Ansätze.

5. Aus der zunehmenden Kritik an einseitig quantitativ orientierten Verfahrensweisen empirischer Forschung, die die soziale Realität zugunsten der Verallgemeinerbarkeit der Aussagen stark reduzieren, resultiert eine stärkere Hinwendung zu qualitativen Methoden. Der Forschende versucht möglichst unvoreingenommen das Denken, Meinen und Verhalten von Menschen als subjektiv Sinn- und Bedeutungsvolles zu beschreiben, einzuordnen und sich in die Personen hineinzusetzen. Qualitativer Forschung geht es weniger um verallgemeinerbare Aussagen als vorwiegend darum, *Aneignungs- und Vermittlungsprozesse von Musik als subjektiv erfahrbare, Bedeutung und Sinn enthaltende Handlungs- und Interaktionszusammenhänge zu interpretieren.*

6. Nach wie vor ist die Behandlung von Komponisten und Komponistinnen, von Interpreten und Interpretinnen im Unterricht Gegenstand didaktischer Diskussionen. Die seit den 70er Jahren einsetzende Schulbuchkritik bemängelt die anekdotenhafte Freizügigkeit der Autoren im Umgang mit historischen Fakten, die Vermengung authentischer Dokumente mit Aussagen von Zeitgenossen, Zitaten aus Musikerromanen und aus der musikwissenschaftlichen Literatur, die eurozentristische, vergangenheitsbezogene und frauenfeindliche Auswahl der Komponisten und vieles andere mehr. Abstand genommen wurde vom Bild der „großen Meister auf Hochglanzbroschüren. Alltagsgeschichte interessiert sich für das Leben von Menschen in bestimmten Lebenszusammenhängen. Sie rekonstruiert deren Wahrnehmungen, Erfahrungen und Denkmuster. Damit macht sie den Weg frei für Möglichkeiten der Identifikation oder Distanzierung. Diese Überlegungen finden auch in jenen musikdidaktischen Konzeptionen Niederschlag, die das Subjekt zum gleichwertigen Partner des Hörobjektes machen. Es sind unterschiedliche Denkfiguren und Akzente im handlungs-, schüler-, lebensweltlich und interkulturell orientierten Musikunterricht oder im Konzept der Didaktischen Interpretation, deren Grundlegung in einer biographischen Sichtweise modellhaft angelegt ist.

Die Vielfalt der Aspekte biographischer Forschung läßt folgende Ansätze und Ebenen erkennen:

I. Ansätze

1. Biographien als Produkte und Objekte historiographischer Aufarbeitung
2. Autobiographien als Instanzen der Selbstvergewisserung und Orientierung
3. Lebenslange Entwicklungs- und Bildungsverläufe
 - a) Generationsspezifische, lebenslauftypische und -spezifische Verläufe
 - b) Identitätsfindung, Krisenereignisse und -bewältigung
 - c) Kindheit, Jugend, Alter
4. Biographien als „soziale Konstrukte“
 - a) Chronologisch orientierte Lebensentwürfe und. generationsspezifische Lebensführung (Zeit- und Stufenpläne für berufliche und private Entscheidungen, Generation, Filiation, Kohorte)
 - b) Selbstinterpretationen und Handlungsperspektiven (Unterricht, Studium, Beruf, Frauen, Wertewandel, Verhältnis zur Musik, subjektive Hörertheorien, Kulturvergleich)
5. Biographische Zeugnisse als Forschungsinstrumente (qualitative Forschung)
6. Biographische Aspekte des Musikunterrichts
 - a) Komponistenporträt
 - b) Didaktische Konzeptionen

II. Ebenen

1. Biographieforschung als Zweig historiographischer Forschung
2. Biographieforschung als Sichtweise
3. Biographieforschung als Methode
4. Biographieforschung als didaktische Aufgabe

Wer das Tagungsprogramm und die vorliegenden Referate aufmerksam studiert, wird alle vier Ebenen und die skizzierten Ansätze angesprochen finden.

Prof. Dr. Rudolf-Dieter Kraemer
Rilkestr. 15
86199 Augsburg

Fritz Reuter (1896-1963)
Eine Hommage anläßlich seines 100. Geburtstages

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung : Fachgeschichte
- Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. - Essen: Die Blaue Eule 1997. (Musikpädagogische
Forschung. Band 18)*



1.

Ein glücklicher Zufall will es, daß die diesjährige AMPF-Tagung in Halle stattfindet, der Stadt, in der Fritz Reuter von 1949 bis 1955 als Professor und Direktor des von ihm begründeten Instituts für Musikerziehung - unserem Gastgeber, seit 1952 als erster Lehrstuhlinhaber für Musikpädagogik an einer deutschen Universität tätig war, bevor er 1955 nach Berlin ging, um an der Humboldt-Universität das gleichnamige Institut bis 1962 zu leiten. Der Anlaß seines hundertsten Geburtstages am 9. September gibt mir die willkommene Gelegenheit zu einer Hommage, die einer großen fachlichen und menschlichen

Persönlichkeit gewidmet ist, die zu den bedeutenden deutschen Musikpädagogen unseres Jahrhunderts zählt. Es ist für mich eine außerordentliche Freude und Ehre, dies hier tun zu dürfen, fühle ich mich doch ihm als sein Schüler, Assistent und Mitarbeiter (Lektor) am Institut für Musikerziehung der Humboldt-Universität zu Berlin in besonderer Weise verpflichtet. Es war mir vergönnt, fünf Jahre lang in seiner unmittelbaren Umgebung zu arbeiten. Zahlreiche fachliche und persönliche Begegnungen gaben mir Gelegenheit, den Wissenschaftler, Pädagogen, Künstler und auch den Menschen Reuter näher kennen und schätzen zu lernen. Ich möchte daher in meinem Beitrag nicht auf diese persönlichen Erinnerungen verzichten, vermitteln sie doch einen lebendigen Eindruck über die Zeit, über das Wirken einer unerschrockenen Persönlichkeit in einer Diktatur, die ihre Schlingen immer fester zog.

War es ihm als parteilosem Institutsdirektor 1956 z.B. noch möglich, wie in meinem Falle, nicht nach der SED-Zugehörigkeit, die ich nicht aufweisen konnte und wollte, sondern nach den üblichen Kriterien bei einer Bewerbung um eine Assistentur zu entscheiden, so konnte er im Sommer 1961, kurz vor dem Mauerbau, nicht mehr verhindern, daß mir die SED-Parteigruppe des Instituts und der Pädagogischen Fakultät verkündete, daß ich die Universität nach meiner Habilitation, deren Vorbereitung in vollem Gange war, verlassen müsse, da ich katholisch sei (!). Ich hatte zuvor einige Materialien für eine Reuter-Biographie erarbeitet, die auch zu Teilen in der 1966 erschienenen „Gedenkschrift Fritz Reuter“ der Humboldt-Universität zu Berlin veröffentlicht wurden. Mein Name durfte dabei allerdings nicht mehr genannt werden. Es wäre grundsätzlich nicht möglich gewesen, einen „Republik-Flüchtling“ zu zitieren. Auch hätten sich die beiden Autoren in große persönliche Gefahr gebracht (vgl. Busch/Clemens 1966, I-VI; Humboldt-Universität zu Berlin 1966).

Diese politisch außerordentlich schwierige Situation nach dem Mauerbau bekam Fritz Reuter am Ende seines arbeitsreichen Lebens in schmerzlicher Weise selbst zu spüren. Im Sommer 1962 hatten ihn Studenten gebeten, sich für Erleichterungen im Studium einzusetzen, da sie wußten, daß Reuters internationale Reputation eine Chance sein könnte, die verkrusteten Studienstrukturen zu lockern. Es ging vor allem um den Zeitgewinn im übungsintensiven Musikstudium. Für jeden Studierenden waren wöchentlich 4 Pflichtstunden Marxismus-Leninismus obligatorisch, ebenso 2 Pflichtstunden Russisch und der Pflichtunterricht Sport. Man hatte z.B. darum gebeten, den Sportunterricht abzuschaffen bzw. in die Abendstunden zu verlegen, da er neben der langen Wegezeit einen halben Tag kostete und die Studierenden

sehr ermüdete, was sich insbesondere in den instrumentalen Leistungen negativ auswirkte. Russisch zählte zu den ungeliebtesten Fächern in Schule und Hochschule. Man hielt es für überflüssig und zeitraubend, allein schon wegen der langen Vorbereitungszeiten. Insgesamt ging es also um die Revidierung oder Eliminierung von Studienballast. Reuter wußte, daß dies unter den Bedingungen der SED-Diktatur nicht möglich war, und versuchte, seine Studenten mit dem Hinweis zu trösten, daß schließlich mit „einer fremden Sprache auch eine andere Kultur“ gelernt werde. In diesem Zusammenhang sagte er auch den für ihn verhängnisvollen Satz: „Solange wir eine Besatzungsmacht haben, werdet ihr gezwungen sein, ihre Sprache zu lernen“. Mutig hatte er das ausgesprochen, was alle wußten, aber keiner öffentlich zu sagen wagte. Partei und FDJ erholten sich schnell. Am nächsten Tag forderten sie Reuter zum Widerruf und zur Entschuldigung auf. Er weigerte sich aber, packte seine Sachen, verließ das Institut und betrat es nie wieder. Tiefe Depressionen, ungewöhnlich für eine Persönlichkeit, die ein Leben lang immer kraftvoll, energiegeladen, lebenszugewandt ihre Ziele und Aufgaben verfolgt hatte, prägten das letzte Lebensjahr, in dem er noch Doktoranden in seinem Dresdener Haus privat betreute. Seine Familie vermutet, daß sein plötzlicher Tod 1963 möglicherweise mit dem abrupten Abbruch seiner Lebensarbeit zusammenhängt (mündlicher Bericht von Frau Dr. Wendler-Reuter an den Verfasser).

2.

Reuter hatte im gleichen Jahr auf andere Weise erfahren, daß Unerschrockenheit und der Ruf, den er im In- und Ausland genoß, nicht mehr ausreichten, Eingriffe der Partei in seine Publikationen zu verhindern. So steht im Vorwort seines 1962 erschienenen Buches „Grundlagen der Musikerziehung“ der entscheidende Satz, sehr vorsichtig verklausuliert:

„Die vorliegende Schrift im Einvernehmen mit dem Verlage in der Endredaktion nach der ideologischen Seite hin sorgfältig durchgearbeitet zu haben, ist das Verdienst des Herrn Konrad Niemann, stellvertretenden Sektorenleiters im Staatssekretariat für das Hoch- und Fachschulwesen. In gleicher Richtung wurde die Arbeit durch die Herren Prof. Dr. Paul Michel und Verlagslektor Erich Kapst beraten und gefördert“ (vgl. Reuter 1962)

Insider wissen, was dies bedeutet: Mannigfache Eingriffe in das Manuskript im Sinne der herrschenden Staatsdoktrin des Marxismus-Leninismus. Es sei daran erinnert, daß das SED-Regime von dem fast

paranoiden Zwang getrieben war, überall, insbesondere in der geisteswissenschaftlichen, damit pädagogischen und musikpädagogischen Publizistik, Ergebnissadressen der Autoren in Form von Ideologiebestätigungen abzuverlangen. Wer dem nicht nachkam, wurde gezwungen, dies aufgrund einer Parteizensur zu tun, was zu erheblichen moralisch-psychischen Konflikten führte, wie sie mir auch aus eigener, beklemmender Erfahrung sehr wohl bekannt sind. Wenn man Reuters Buch liest, kann man an der sehr persönlichen Diktion seiner Sprache ziemlich genau erkennen, welche Texte von ihm selbst geschrieben sind und was ihm aufgezungen wurde.

Typisch für Fritz Reuter ist übrigens, um auch diese Seite seiner Persönlichkeit anzusprechen, sein Hinweis im Vorwort, daß er im Hinblick auf die fachlichen Anliegen seines Buches die Ergebnisse von Monographien seiner Schüler eingearbeitet habe, denen er mit Namensnennung besonders dankte (vgl. Reuter 1962). Im Bewußtsein seines eigenen umfassenden Wissens und Könnens hat er immer neidlos die spezifische Fachkompetenz seiner Schüler in deren Arbeits- und Forschungsbereichen anerkannt. Er war frei von jeglicher intellektueller Arroganz und jeglichem fachlichen Neid. Auch referiert er z.B. in seinem Beitrag »Grundlagen der Musikerziehung« die Forschungsarbeiten seiner Mitarbeiter und Schüler sehr ausführlich, auch im Sinne von Grundlagenforschung in den von ihnen vertretenen, teilweise neu eingerichteten Disziplinen oder Schwerpunkten (vgl. Reuter 1955, S. 469ff.). Dies geschah unabhängig von deren möglicher Parteizugehörigkeit oder politischer Einstellung. Strengste Anforderungen an das fachliche Niveau waren sein höchstes Prinzip. Angesichts der seiner Schrift übergestülpten ideologischen Zwangsjacke bedarf der Kommentar William Geißlers in seiner Dissertation über Reuter einer Revision, der fachliche Mitarbeit und politisch erzwungene Formulierungen sowie Interpretationen miteinander vermengt:

„So sind einzelne Positionen in diesem Buch von Schillern und Mitarbeitern Reuters festgelegt worden, die Reuter anerkannte. Dadurch entstand diese Kollektivarbeit als marxistisch-leninistisch fundierte Schrift, für die Reuter jedoch letztlich federführend war und voll verantwortlich zeichnete.“ (vgl. Geißler 1973, S. 266)

Für die Verantwortung gegenüber den fachlichen Anliegen trifft diese Aussage zu, keinesfalls aber für die ideologisch fixierten Passagen. Auch dieser Sachverhalt scheint mir zu erklären nötig, da ich mehrfach nach Erscheinen des Buches von westdeutschen Kollegen gefragt worden bin, wie denn Reuter dazu käme, derartige Formulierungen zu gebrauchen. Es ist der heutigen jungen Generation kaum noch vorstellbar, daß eine Parteidiktatur als staatliche Macht, vertreten durch ihre

Mitglieder, bis in die kleinsten Zellen hinein intellektuelle Bevormundung und Unterdrückung verfolgte. Um so mehr ist der Mut Reuters zu bewundern, der sich in vielfältiger Weise für die Belange des Schulfaches Musik und der akademischen Musiklehrerausbildung in der DDR eingesetzt und gegen staatliche Planung und Institutionen unerschrocken gestritten hat.

Aber auch innerhalb der Universität hat er für sein Fach gekämpft: Als in Berlin z.B. von seiten der Musikwissenschaft, d.h. der Herren Knepler und Meyer, das Ansinnen gestellt wurde, daß bei musikpädagogischen Dissertationen unbedingt ein Musikwissenschaftler als Gutachter herangezogen werden müsse, entgegnete Reuter, daß dann auch bei jeder musikwissenschaftlichen Dissertation ein Musikpädagoge beteiligt sein müsse. Das Problem war damit vom Tisch. Er baute aber zugleich Brücken, so daß z.B. der Besuch von wissenschaftlichen Veranstaltungen beider Institute gegenseitig angerechnet werden konnte und die künstlerisch-praktische Ausbildung der musikwissenschaftlichen Studierenden vom Institut für Musikerziehung besorgt wurde (etwa Partitur- und Generalbaßspielen). Zu bedenken ist, daß die Musikpädagogik universitäre Disziplin erst seit 1949 war, also im Verhältnis zur Musikwissenschaft, deren etwa 160jährige Traditionen bis in das 19. Jahrhundert hinein reichen, eine sehr junge Wissenschaftsdisziplin ist. Wenn sie innerhalb eines unglaublich kurzen Zeitraumes, d.h. schon innerhalb eines guten Jahrzehnts (!) bereits Rang und hohes Ansehen in der DDR gewann, war dies vor allem das Verdienst Reuters. An der Universität Halle gab es übrigens ein sehr kollegiales Verhältnis zur Musikwissenschaft.

Dabei wurde es ihm, wie man wohl erwartet hätte, nicht leicht gemacht, sondern im Gegenteil sehr erschwert. Reuter mußte sehr viel Energie und Mut aufbringen, inner- und außeruniversitär für die feste Verankerung der Musiklehrerausbildung als gleichberechtigtes Universitätsfach mit allen Rechten, d.h. Vollstudium, Promotions- und Habilitationsrecht, zu kämpfen. Bedenkt man, daß erst zu Beginn der sechziger Jahre in der alten Bundesrepublik die Pädagogischen Hochschulen zu Wissenschaftlichen Hochschulen mit entsprechenden Rechten erklärt wurden und noch später, zudem nicht in allen Bundesländern, die Eingliederung in die Universitäten erfolgte (in Nordrhein-Westfalen z.B. erst 1980), so wird deutlich, mit welchem Weitblick Fritz Reuter seinerzeit seine Konzeptionen entwickelte und umsetzte.

Wie auch an westdeutschen Hochschulen, so mußte Reuter für die erforderlichen Ressourcen in der künstlerischen Ausbildung kämpfen, die schließlich infolge des differenzierten Einzelunterrichts eine für tra-

dierte universitäre Verhältnisse ungewöhnliche Größenordnung erreichen und eigene Sonderregelungen erforderlich machen.

So verhinderte er z.B. an der Martin-Luther-Universität Halle die Einführung des künstlerischen Gruppenunterrichts, ein altbekanntes „Thema“. Rektor Leo Stern, ein orthodoxer marxistischer Historiker und während des II. Weltkrieges als sowjetischer Propagandaoffizier tätig, wie Johannes Piersig mündlich mitteilte, wollte „zehn Studenten in einer Klavierstunde unterbringen“ und war überhaupt gegenüber dem Fach Musik, Reuter und seinen Schülern mißtrauisch, Es gab mannigfache politische Querelen, auch verbale Attacken, die Reuter schließlich veranlaßten, nach Berlin zu gehen und an der Humboldt-Universität das Institut für Musikerziehung zu übernehmen. Es müssen schon sehr belastende Vorgänge gewesen sein, denn Reuter verband eine nahezu freundschaftliche Beziehung mit seinem musikliebenden und -ausübenden Dekan Hans Ahrbeck, einer sehr feinsinnigen Persönlichkeit (vgl. Reuter 1955, S. 459). Siegfried Bimberg berichtet darüber eingehender (vgl. Bimberg 1996a, S. 184/185).

Auch war Reuters Querköpfigkeit bei der Frage des sogenannten „sozialistischen Realismus“ bekannt (vgl. Bimberg, ebd., S. 101), einer Parteidoktrin, die bei der Schaffung künstlerischer Werke bestimmte vereinheitlichende Normen im Sinne der marxistisch-leninistischen Ideologie vorschrieb und der künstlerischen Freiheit, einem unverbrüchlichen Grundrecht des Menschen, einschneidende Einschränkungen auferlegte. Reuter hätte sich als langjährig und vielseitig erfahrener Komponist niemals in ein sozialistisches Korsett pressen lassen, schon allein seiner tief religiösen, protestantischen Geisteshaltung wegen, auch wenn er diese nicht jedem offenbarte.

3.

Reuters Bedeutung als Musikpädagoge läßt sich nicht einfach eindimensional würdigen. Seine musikpädagogische Gesamtleistung leitet sich vielmehr aus den verschiedenen Perioden seines Lebens ab, die, mit dem Wechsel der politischen Systeme im Deutschland des zwanzigsten Jahrhunderts nahezu synchron einhergehend, zwar von unterschiedlichen Institutionen und deren spezifischen Aufgabenstellungen geprägt waren, aber doch mit ihren Erfahrungen und leitenden Prinzipien zur Herausbildung eines umfassenden, dreidimensionalen musikpädagogischen Gesamtkonzepts führten. Mit der Gleichgewichtung von wissenschaftlichen, pädagogischen und künst-

lerischen Aufgaben, Anliegen etc. auf einem hohen Niveau in musikpädagogischen Konzeptualisierungen, Modellen, Hochschulcurricula, allgemein in musikpädagogischer Forschung und Lehre, hat Reuter bereits im Prinzip das „Dreisäulenmodell“ des heute an Wissenschaftlichen Hochschulen und Kunsthochschulen allgemein üblichen Ausbildungskonzepts für Musikfachlehrer an allgemeinbildenden Schulen herausgebildet. In welcher Weise er die umfassende Kompetenz dazu erwarb, wird an seiner Biographie erkennbar:

Am 9. September 1896 in Dresden geboren, entstammt Reuter einer Handwerkerfamilie. Die Vorfahren waren Tuchmacher, Häusler und Kleinbauern aus Sachsen und dem Erzgebirge. Reuters Vater hatte sich aus den bescheidensten Anfängen heraus zum Baumeister und Inhaber eines Baugeschäfts emporgearbeitet. Vielleicht ist Reuters unglaubliche Arbeitsenergie und -disziplin von dorthier erklärbar. Auf Veranlassung seiner Mutter begannen sehr früh musikalische Unterweisungen bei Max Straußky und Richard Schmidt, Lehrern am Dresdener Konservatorium. Schmidt führte den Jungen vor allem in die Musik Johann Sebastian Bachs ein. Von dorthier rührt seine tiefe Liebe zu diesem Meister und seiner Kontrapunktik, die das gesamte kompositorische Schaffen Reuters durchzieht. Sehr früh begannen auch intensive musiktheoretische Studien bei Paul Walde (Hofkirchenorganist in Dresden). Nach zwei Jahren bereits, d.h. 1912, konnte Reuter ein Examen ablegen, das ihn befähigte, an der „Dresdener Lehranstalt für Musik“ Unterricht in Musiktheorie und Klavier zu erteilen. So kam er schon als Sechzehnjähriger mit pädagogischen Problemen in Berührung, die schließlich auch sein eigenes „pädagogisches Schicksal“ werden sollten. Als Schüler wurde er schon zu vielen Kammermusikveranstaltungen und auch zur Begleitung namhafter Sängerinnen herangezogen. Als Fünfzehnjähriger leitete er auch zum ersten Male einen gemischten Chor in Dresden-Johannstadt. Bereits zu dieser Zeit setzte sich Reuter mit den musikpädagogischen Prinzipien Richard Kadens (1856-1929), seines Lehrers, auseinander, der die Ideen des Philosophen Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832) aufgegriffen und fortgeführt hatte. Reuter sprach später immer wieder dankbar von seinem Lehrer und Freund Kaden. Ihm widmete er auch seine erste musikpädagogische Publikation, die „Musikpädagogik in Grundzügen“ (1926).

Nach seinem Abitur 1916 wurde er vor die Entscheidung gestellt, Baumeister zu werden, um später das väterliche Unternehmen weiterführen zu können, oder Musik zu studieren. Er entschied sich jedoch für das Musikstudium und mußte dafür den Bruch mit dem Elternhaus in Kauf nehmen. Auf sich gestellt, mußte er trotz zweimaligen

„Riemann-Stipendiums“ (Student mit bester Jahresarbeit) sein Studium mehrfach unterbrechen, um es finanzieren zu können (1917 Korrepetitor am Zirkus Sarasani; 1918 Kapellmeister in Allenstein, Ostpreußen).

Wie schon während seiner Schulzeit studierte Reuter in Leipzig mehrere Disziplinen gleichzeitig am Konservatorium und an der Universität. Klangvolle Namen finden sich unter seinen Lehrern: Weinreich und Teichmüller (Klavier), Krehl (Komposition), Sitt (Partiturspielen), Heinze (Orgel), Porst (Kapellmeisterausbildung), Hugo Riemann, Arnold Schering, Hermann Abert (Musikwissenschaft), Theodor Litt, Johannes Volkelt, Hans Driesch und Eduard Sievers (Germanistik, Philosophie und Pädagogik). Zugleich machte er sich einen Namen als Dirigent von großen Arbeiterchören, als Konzertdirigent, Klavierbegleiter und Theaterkapellmeister. 1922 konnte Reuter, vielseitig und gründlich durchgebildet, seine Studien mit der Dissertation „Geschichte der frühdeutschen Oper in Leipzig von 1693/1720“ abschließen. Er promovierte zum Dr. phil. bei Hermann Abert (vgl. Reuter 1922).

1921 erhielt er eine Berufung als Theorie- und Kompositionslehrer an das Landeskonservatorium Leipzig, ebenso 1924/25 im Auftrage der Universität Leipzig einen Lehrauftrag für Pädagogik der Schulmusik am Landeskonservatorium und am Institut für Kirchenmusik Leipzig einen Lehrauftrag für kirchliche Komposition und Musiktheorie. Mitbestimmend für diese ehrenvolle Berufung war die öffentliche Anerkennung, die er als Komponist in steigendem Maße fand. Hinzu kamen seine pädagogischen Erfolge. Am Konservatorium führte er u. a. das Generalbaßspielen in den Theorieunterricht ein und verwirklichte damit eine Anregung Hugo Riemanns. Sein Bemühen galt ferner dem Fach Gehörbildung, dem er eine neue, psychologisch fundierte Grundlage zu verleihen versuchte. Ohne je selbst Gehörbildung als „Fach“ studiert zu haben, schuf er eine Methodik, die auf der Grundlage der Tonika-Do-Lehre aufbaut (1928). Später mit Vorlesungen über Methodik des musiktheoretischen Unterrichts betraut, schuf er die „Methodik des musiktheoretischen Unterrichts“ (1929b, 11950).

Man muß sich einmal klarmachen, daß der 25jährige Reuter als mehrfach examinierter junger Kollege von Karl Straube, Arthur Nikisch, Hermann Abendroth, Otto Lohse, Julius Klengel, Fritz Viebig und anderen international renommierten Persönlichkeiten an eitlem der europäisch führenden Institute tätig werden konnte. In den zwölf Jahren seiner Lehrtätigkeit in Leipzig (1921-1933) ist daher eine große Anzahl von Schülern durch seine Hände gegangen, die später als re-

nominierte Dirigenten, Komponisten, Hochschuldirektoren und -professoren in vielen europäischen und außereuropäischen Ländern tätig waren. Er hat sich daher auch unter den Bedingungen der DDR sicher gefühlt, weil er immer wieder Studierende und Kollegen im privaten Gespräch darauf hinwies, daß er Freunde in aller Welt, von den USA bis in die Sowjetunion, von Südamerika bis Tel Aviv z.B., besäße.

Reuters erste Kontakte zur Schulmusik fielen in diese Zeit. Sie war von den Prinzipien der Kestenberg-Reform geprägt, welche 1922 in Berlin zur Einrichtung der Staatlichen Akademie für Kirchen- und Schulmusik und zur „Prüfungsordnung für das Künstlerische Lehramt an Höheren Lehranstalten“ geführt hatte. Sachsen führte *sie* erst 1924 ein. Allen Ernstes hatte *sich* das Sächsische Parlament mit der Frage beschäftigt, ob „wirklich *allen* Kindern eine Ausbildung in Musik durch Musikerziehung *zugemutet* werden könne (i). Umfangreiche Beobachtungen wurden gefordert. Mit der Durchführung dieser Aufgabe wurde Fritz Reuter betraut. Er berichtet selbst darüber:

„Ich untersuchte in mühevoller langer Arbeit über 15.000 Menschen in bezug auf Gehör, Singstimme, rhythmisches Vermögen usw. Das Ergebnis war überraschend, zwei Menschen von tausend waren nicht bildungsfähig, d.h. also, daß dieser Prozentsatz viel tiefer liegt als für andere musische Gebiete, etwa für Zeichnen und Malen. Wir können also bei diesem Ergebnis ganz getrost die Musikerziehung zum obligatorischen Unterrichtsgegenstand machen, ohne vielen Kindern damit wehe zu tun.“ (vgl. Reuter 1955, S. 464)

Aufgrund des positiven Gutachtens von Reuter wurde vom Landtag Sachsen das Fach „Musik“ an Volks- und Höheren Schulen eingeführt. Am Landeskonservatorium wurde Reuter mit der Aufgabe betraut, das Fach „Pädagogik der Schulmusik“ im Auftrage der Universität einzurichten und zu lehren.

Er hatte zunächst Bedenken, da er sich dafür nicht als kompetent genug ansah, willigte dann aber doch ein und widmete sich mit besonderer Intensität seinen neuen, zusätzlichen Aufgaben, *was* sich insbesondere in seinen musikpädagogischen Schriften aus dieser Zeit widerspiegelt: „Das musikalische Hören auf psychologischer Grundlage“ (1925/ [1942]); „Musikpädagogik in Grundzügen“ (1926); „Zur Methodik der Gehörübungen und des Musikdiktats“ (1927); „Praktische Gehörbildung auf Grundlage der Tonika-Do-Lehre“ (1928a). Auch seine musiktheoretischen Schriften aus dieser Zeit waren musikpädagogisch intendiert: „Harmonieaufgaben nach dem System Karg-Elerts“ (1928b) und „Methodik des musiktheoretischen Unterrichts auf neuzeitlichen Grundlagen“ (1929b/[1950]).

Es spricht für den unbändigen Drang nach ständiger Weiterqualifizierung, daß er neben seiner vollen Lehrtätigkeit als Hochschuldozent das Studium wieder aufnahm und 1930 das Staatsexamen in den Fächern Musik und Deutsch für das Höhere Lehramt ablegte. Was ursprünglich Qualifizierungsbestreben war, sollte unerwartet die Existenzsicherung von 1934 bis 1945 bilden. Als die Nationalsozialisten 1933 die Macht übernahmen, wurde Fritz Reuter im Rahmen der „Säuberungsaktionen“ aus dem Konservatorium „wegen zu freizügigen Verhaltens“ entlassen. Er war z.B. mit Alfred Szendrei, dem jüdischen Chefdirigenten des Leipziger Rundfunk-Sinfonie-Orchesters, eng befreundet, dessen „Dirigierlehre“ er auch später (1952) herausgab. Er hatte die Michaelschen Arbeiterchöre in öffentlichen Konzerten dirigiert, auch Werke des jüdischen Komponisten Erwin Lendvai aus Ungarn aufgeführt. Auch hatte er enge Verbindungen zur SPD in Leipzig. Ein Aufführungsverbot seiner Kompositionen wurde erlassen. Die „Reichsrundfunkgesellschaft“ kündigte die mit der Rundfunkgesellschaft abgeschlossenen Verträge (vgl. Geißler 1973, S. 30). Die Aufführung des „Struwwelpeter“ wurde untersagt, „weil die Kinder in diesem Buch kein Braunhemd anhaben...“. Später geschah dasselbe mit dem abendfüllenden Oratorium „Das Spiel vom deutschen Bettelmann“.

Über Nacht war Reuter stellungs- und mittellos geworden. Um die Existenz seiner Familie mit vier kleinen Kindern zu sichern, entschloß er sich schweren Herzens, der NSDAP beizutreten, um in den Schuldienst aufgenommen werden zu können. Er war dann als Studienreferendar, Studienassessor, Studienrat und Oberstudienrat in Leipzig und Dresden (seit 1937) tätig. Er schuf ein sehr leistungsfähiges Schüler-Blasorchester und übernahm später auch die „Aufsicht über die schulmusikalischen Angelegenheiten“ für das Land Sachsen. Verbindung hielt er zu seinen jüdischen Freunden aufrecht und half ihnen bei der Flucht, trotz der damit verbundenen existentiellen Gefährdungen, versteckte sie auch bei sich zu Hause (vgl. die Dokumente bei Geißler ebda., S. 29f). 1945 wurde Reuter wiederum aus dem Schuldienst entlassen. Als Dramaturg und Kapellmeister an der Volksoper in Dresden eröffnete er seine dritte Karriere, bis er 1949 den Ruf an die Martin-Luther-Universität in Halle erhielt.

Über den Schritt vom Theaterkapellmeister zum Musikpädagogen (erneut) äußerte sich Fritz Reuter mir gegenüber einmal gesprächsweise:

„Er vollzog sich unter der Einsicht, daß die fürchterlichen Anzapfungen zweier Weltkriege eine Publikumsbildung von unten herauf zur Notwendigkeit machten. Anders ausgedrückt; Es war für mich im überlegen, ob es wichtiger sei, daß es einen

Kapellmeister mehr gäbe oder einen Mann, der als Musikpädagoge in sich die Synthese von künstlerischer Praxis und wissenschaftlich-pädagogischer Bildung vereinigt. Und diese von außen an mich herangetragene Problematik ist später ein Teil meines, wenn ich so sagen darf, 'pädagogischen Schicksals' geworden. Ich habe nach dem Kriege seit 1945 eine zweite Generation Musiklehrer für die allgemeinbildenden Schulen und Universitäten herangezogen und sie, wie ich glaube, mit festem, tragfähigem Rüstzeug für 1r Fach versehen. Durch die Übernahme dieser verantwortungsvollen Aufgabe ist es allerdings geschehen, daß ich mich, wenn ich so sagen darf, als Komponist in die zweite und dritte Linie gestellt habe. Ich habe jedoch vor, diese Diskrepanz meines Lebens, so würde ich sie nennen, noch etwas auszugleichen.“

Dies war ihm leider nicht mehr vergönnt.

3.

Reuters musikpädagogische Konzeption leitet sich, wie seine Biographie erkennen läßt, von vornherein nicht von einem einzigen Bezugsfeld ab, etwa dem Musikunterricht in der allgemeinbildenden Schule, wenngleich dies sein zentrales Anliegen war, sondern bezieht seine Erfahrungen als 'Wissenschaftler und Künstler, als Praktiker und Theoretiker unter umfassenden Perspektiven ein. Schon in seiner Schrift über das musikalische Hören war sein Hauptanliegen die psychologische Grundlegung des Faches, was sich sowohl auf die akademische Disziplin »Gehörbildung« als auch auf musikalisches Hören generell bezog. Was für uns heute, nach siebzig Jahren, selbstverständlicher Erkenntnisstand ist, war seinerzeit durchaus noch keine gängige musikpädagogische Maxime. So findet sich bei ihm bereits die Kritik am überlieferten Begabungsbegriff, wie sie sich später erst seit den sechziger Jahren stark verbreitete:

»Nicht das Vorhandensein einer Anlage ist die Hauptsache..., sondern die Ausbildung der Anlage macht erst den Musiker aus.“ (vgl. Reuter 1925, S. 10)

Er unterstreicht die Ausbildung des relativen Gehörs als zentrales Anliegen jeder Gehörschulung. Ohne bewußte musikalische Vorstellung seien kein wirklich bewußtes Aufnehmen, Reproduzieren oder Produzieren von Musik möglich. Kein künstlerisch produktiver, reproduktiver oder künstlerisch denkender Mensch könne ohne sie auskommen. Sehr progressiv für seine Zeit war auch der eindringliche Hinweis auf die Bedeutung der ästhetischen Prozesse beim musikalischen Hören, d.h. musikalische Einbildungskraft, künstlerische Phantasie und Kunstverstand. Dennoch gibt er nicht dem Technischen, sondern dem musi-

kalischen Erleben den Primat und weist darauf hin, „daß ein wahrhaft künstlerisches Gestalten immer vom Innenerlebnis ausgeht, daß also ein Kunstwerk nicht vorn Technischen aus erfaßt und gestaltet werden kann“ (ebd., S. 60). Daher wird auch verständlich, daß er der Improvisation innerhalb der Hörerziehung einen breiten Raum gibt, wie er überhaupt immer wieder „das schöpferische Moment“ in den Vordergrund stellt. Auch in seinen späteren Arbeiten weist er immer wieder auf die Bedeutung der Improvisation im musikpädagogischen Aufgabenfeld hin (vgl. z.B. Reuter 1955, S. 473).

In diesem Zusammenhang spricht er auch ein musikdidaktisches Grundproblem an, das in den siebziger und achtziger Jahren zu heftigen Kontroversen in der westdeutschen Musikpädagogik geführt hat: Soll der elementare Zugang zur Musik über die traditionelle Musik/Klassik oder über die Neue Musik erfolgen? Reuters Position hierzu leitet sich aus seiner Grundhaltung als Komponist ab, der trotz progressiver Stilistik die Tradition nicht leugnete:

„Ich erblicke im Tonalitäts- und Konsonanzerlebnis den Gradmesser der Musikerziehung. Wenn diese beiden nicht genügend ausgebildet sind, ist ein rechtes Musizieren unmöglich - natura non facit saltus, die Natur macht keine Sprünge; nach dem psychologischen Gesetz ist es erklärlich, daß erst die Stufen des Tonalitätsgefühls und des Konsonanzerlebnisses durchlaufen sein müssen, bevor an die dahinterliegenden der Freitonalität, Polytonalität, Atonalität und des damit verbundenen Dissonanzerlebnisses gedacht werden kann.“ (Reuter 1927, S. 10)

In gleicher Weise ist auch Reuters methodischer Aufbau seines musiktheoretischen Unterrichts gestaltet, wie dies seine einschlägigen Schriften spiegeln (vgl. Reuter 1928b, 19296, 1951c).

Reuters Prinzip, von einem Fach aus immer das Ganze zu sehen, wird auch an seiner „Methodik des musiktheoretischen Unterrichts“ deutlich. Es handelt sich dabei um den Versuch, eine Methodik für ein Fach zu schaffen, dem innerhalb *jeder* musikalischen Ausbildung, insbesondere aber in der *Musiklehrerausbildung* eine zentrale Stellung eingeräumt werden muß. Neben einer Fülle historisch-pädagogischer und psychologischer Darlegungen und ausführlicher Materialdarstellung sowie akustischer, harmonischer, kontrapunktischer und kompositorischer Demonstrationen beinhaltet die Schrift den Entwurf eines Studienplans und seine praktische Durchführung (vgl. Reuter 1928b, 1950).

In seinem eigenen musiktheoretischen Unterricht wandte er das von seinem Kollegen und Freund S. Karg-Elen (1877-1933) entwickelte System des Polarismus an. Von der unbestechlichen Logik, den mathematisch-akustischen Grundlagen und vor allem von den

Möglichkeiten einer Einbeziehung neuer harmonischer Erscheinungen in der Musik *des* 20. Jahrhunderts gefangengenommen, machte es sich Fritz Reuter zu einem Teil seiner Lebensaufgabe, dieses musiktheoretische System weiter zu entwickeln und einer pädagogischen Anwendbarkeit entgegenzuführen (vgl. Reuter 1928b, 1951 c).

Das System des Polarismus ist sicher das intelligenteste System einer Harmonielehre, zugleich aber auch das komplizierteste. Es erlaubt, eine Reihe von harmonischen Erscheinungen unseres Jahrhunderts noch analytisch zu deuten, wie es mit anderen Harmonielehre-Systemen, z.B. monistisch konzipierten, nicht mehr möglich ist. Sein Problem besteht aber in der konsequent durchgehaltenen Ableitung der Klangerscheinungen von einem polar definierten Dur-Moll-Zentralklang (vgl. Reuter 1951c). Je stärker sich aber die Entwicklung der Neuen Musik von der tradierten Dur-Moll-Harmonik entfernte, sie schließlich – in der Dodekaphonik z.B. – völlig auflöste, um so geringer wurden die Möglichkeiten der analytischen Deutung mit einem System dieser Art.

Daß Reuter sich gefallen lassen mußte, wegen der Ableitung des Systems von einem „hypothetischen Klangzentrum“ von Georg Knepler „idealistischer Positionen“ und des „Mystizismus“ beschuldigt zu werden, ist wiederum nur typisch für die Situation in der DDR. S. Bimberg hat zu Recht darauf hingewiesen, daß hier ein harmloser philosophischer Sachverhalt zu einer ideologisch-politischen Sache umgemünzt wurde und Grund für eine öffentliche Attacke gab (vgl. Bimberg 1996a, S. 183-184; Knepler 1953a-c).

Aber hinter der vergleichsweise in der Öffentlichkeit eher am Rande geführten Kontroverse, in die auch Kollegen und Schüler von Reuter zu seiner Verteidigung eingriffen (vgl. Piersig, Hohlfeld, Bimberg 1953, S. 216-217), verbarg sich ein schwerwiegenderes Problem. Knepler zielte mit seiner Kritik auf den Reuter unterstellten „unverfälschten Kantianismus“:

„Es handelt sich aber nicht nur um Formulierungen, sondern um eine prinzipielle Auseinandersetzung mit dem Idealismus. Entweder Kant hat Recht, dann haben auch Sie in diesem Punkte Recht, oder aber der Kantsche Idealismus ist durch den dialektischen Materialismus überwunden - dann ist diese Stelle grundsätzlich falsch.“

Schließlich stößt Knepler unverhohlen die Drohung aus:

„Wir wollen jedoch in aller Deutlichkeit festhalten, daß, seit es eine marxistische Philosophie gibt, die Vorstellung von 'apriorischen Ideen' als idealistisch, als irreführend, als grundfalsch abzulehnen ist. Hier müssen Sie sich entscheiden.“

Entweder Sie verharren auf Ihrem idealistischen Standpunkt. Dann werden wir fortfahren müssen, Sie scharf zu kritisieren. Oder Sie überdenken Ihre Theorie vom Standpunkt des dialektischen Materialismus aus. Dann allerdings wird in Ihren beiden Büchern mehr zu ändern sein als bloß einige Formulierungen.“ (Knepler 1953, S. 218)

Man ging jedoch nicht so weit, Reuters Bücher auf den Index zu setzen oder gar einzuziehen. Sie wurden als Lehrbücher weiterhin im Theorieunterricht verwendet. Daß sich Reuter in ungewöhnlich scharfer Form gegenüber Knepler verteidigte, der schließlich im „musikwissenschaftlichen Machtzentrum“ der DDR saß, bezeugt einmal mehr den Mut und die Geradlinigkeit dieser Persönlichkeit (vgl. Reuter 1953, S. 215-216).

Typisch für Reuters umfassenden musikpädagogischen Ansatz ist auch seine 1926 erschienene Schrift „Musikpädagogik in Grundzügen“. Allein die Disposition läßt erkennen, wie integrativ Reuter gedacht hat. Neben allgemeinen Prolegomena zur Musikpädagogik, Kapiteln zum Musikstudium, zur Methodik des Musikunterrichts, zur Bedeutung der Musiktheorie im Musikstudium, zum Verhältnis von Komponist und Theorielehrer stehen Abschnitte über den Schulgesang sowie von der Wechselwirkung von Musikgeschichte und Musikpädagogik einer Stadt, die scheinbar nicht zusammengehören. Aber die Summe der dargelegten Sachverhalte fließt in einem musikpädagogischen „Leitbild“ zusammen, das Reuter folgendermaßen definiert:

„Musikpädagogik entsteht dort am eindrucksvollsten, wo lebendige Musik 'gemacht' wird; andernfalls, wenn nämlich nur klug über Musik gesprochen wird, sinkt ihre Pädagogik zum wesenlosen Schatten herab. Das Musterbeispiel und seine Nachahmung aufgrund des seelischen Eigenerlebnisses stellen die Grundlage für den Unterricht als solchen dar, die bewußte Teilnahme an der lebendigen Musik der Vergangenheit und Gegenwart und eine gute Kenntnis ihrer Institutionen ist das andere Fundament, das jeder Musikerziehung zugrunde gelegt werden muß.“ (Reuter 1926, S. 99)

Und er geht noch einen Schritt weiter:

„Unsere heutige Musikpädagogik weist der Musik eine allgemein ethische Erziehungsaufgabe zu, an der alle Menschen teilnehmen sollen. Damit rückt die Musikbetätigung weg von der rein künstlerischen Ausübung. Die Vorteile solcher Erziehung für das Allgemeinwohl sollen nicht verkannt, sondern hoch anerkannt sein. Den Künstlern aber rufen wir zu: Videant consules! - Gebt acht, daß die Musik eine Kunst bleibt und nicht nur Erziehungsmittel werde.“ (vgl. Reuter ebd., S.103)

Als Institutsdirektor in Halle und Berlin sah Reuter endlich die Möglichkeit, seinen musikpädagogischen Leitvorstellungen durch entsprechende Forschungsvorhaben die notwendige wissenschaftliche Absicherung zu geben. Seine Bemühung, Musikerziehung als Wissenschaft, als „jüngere Schwester der Musikwissenschaft“ gleichwertig als Universitätsfach zu entfalten, setzte er sogleich nach Amtsantritt in einer Reihe von Forschungsprojekten um, für die er seine Mitarbeiter und Schüler gewinnen konnte. Bedenkt man, daß er in den 13 Jahren seiner Tätigkeit in Halle und Berlin allein 20 Dissertationen und 4 Habilitationsschriften betreute, d.h. pro Jahr etwa zwei, so wird das ganze Ausmaß an Energie deutlich, die Reuter allein für diese Aufgabe entfaltete. Selbstlos stand er mit Rat und Kritik jederzeit zur Verfügung. Wer Arbeiten dieser Art betreut hat, weiß allein um den Zeitaufwand. Auch dies ist typisch für die Persönlichkeit Reuters.

Die Themenfelder dieser Forschungsprojekte streuen sehr weit, wiederum seiner musikpädagogischen Grundkonzeption entsprechend. Sie reichen von Untersuchungen zum Singen, zur Stimmphysiologie, zum Stimmwechsel, zum Vortrag des Rezitativs, zu Tonsilbensystemen, zur Improvisation, zur harmonischen Hörfähigkeit des Kindes, zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen, zur Schulooper bis zu einer ganzen Reihe von historischen Arbeiten über bedeutende Musikpädagogen (z.B. Karl Christian Friedrich Krause, Ernst Julius Hentschel, Jean-Jacques Rousseau, V. F. Odoevski) oder bestimmten Bereichen wie Orchestermusiker, Privatmusikerziehung, Schulliederbuch, Kinderlied, Musikerziehung in Griechenland, Hymnen der französischen Revolution neben Arbeiten über die Zwölftontechnik und das Musizieren mit Blechblasinstrumenten (vgl. hierzu das komplette Verzeichnis von Heinz Wegener 1966, S. VII-VIII [Anhang]). Ich darf übrigens in diesem Zusammenhang daran erinnern, daß in der alten Bundesrepublik erst 1965 die Gründung des „Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung“, wie er heute heißt, erfolgte, eines Gremiums, das sich zielgerichtet und systematisch um musikpädagogische Forschung bemüht (vgl. Noll 1964; 1986).

5.

Der thematische Schwerpunkt dieser Tagung erlaubte nur, den Musikpädagogen Reuter zu würdigen. Reuters Bedeutung als Komponist angemessen darzustellen, würde ein eigenes Referat von mindestens gleichem Umfang erforderlich machen. Dies ist mir hier leider nicht

möglich. Verwiesen sei daher auf das von Heinz Wegener erarbeitete komplette Werkverzeichnis (vgl. Wegener ebd., S. I-VI) sowie auf William Geißlers verdienstvolles, ausführliches Kapitel zu Reuters kompositorischem Schaffen, wobei die politische Interpretation einiger Werke Reuters zu diskutieren mir nötig erscheint (vgl. Geißler 1973, S. 51-152). Um aber die Gesamtpersönlichkeit Reuters nicht aus dem Blick zu verlieren, seien wenigstens einige Anmerkungen hierzu erlaubt.

Zunächst erscheint es unfassbar, daß dieser Mann neben seiner umfangreichen Lehr-, Amts- und Betreuungstätigkeit, neben der wissenschaftlichen Publizistik eine derartige Fülle von kompositorischen Werken hervorgebracht hat. Es handelt sich etwa um dreihundert Kompositionen, von denen bei seiner totalen Ausbombung während des Krieges in Dresden ein Teil leider verlorengegangen ist. Das kompositorische Werk umfaßt allein vier Opern, ein weltliches Oratorium, sieben Kantaten, eine Messe, drei Sinfonien, ein Cellokonzert, ein Violinkonzert, ein Orgelkonzert neben Orchestersuiten, einer großen Anzahl von Sololiedern, von Klaviermusik, Kammermusik in den verschiedensten Besetzungen, Chormusik, Orgelmusik sowie zwei Melodramen „Der Hase und der Igel“ und „Legende von der Entstehung des Buches Tao te King auf dem Weg des Laotse in die Emigration“ (Text: B. Brecht) für eine Sprechstimme und Orchester.

Trotz kühnster Harmonik, trotz expressionistischer Anklänge in seinen Frühwerken, z.B. in der Phantastischen Suite für Flöte und Klavier, ist Reuters Musik immer auf ein tonales Zentrum bezogen. Es zeigt sich, besonders bei seinen späteren Werken in zunehmendem Maße ein Streben nach Klarheit und Einfachheit in der Tonsprache. Die dritte Sinfonie in A-Dur kann etwa mit Prokofjews „Symphonie classique“ verglichen werden. Reuter hat sich auch allzeit zu den frischen und unverfälschten Quellen der Volksmusik bekannt. Viele seiner Kompositionen tragen deshalb deutliche Elemente künstlerisch verarbeiteter Volkslied- oder Volkstanztraditionen. Von der Verwendung daghestanischer Volkslieder in der großen Orchestersuite op. 17 bis zur kanonischen Verarbeitung des deutschen Volksliedes „Sitzt a kleins Vogerl“ in der 3. Sinfonie, von Chorbearbeitungen bis zur selbständigen Erfindung lied- und tanzhafter Melodik reicht die künstlerische Verwurzelung im Volkstum.

Reuters Kompositionen sind weiterhin von klarer Formgebung bestimmt. In seinen Sonaten für Soloinstrumente und Klavier z.B., häufig die dreisätzig Form anwendend, bekennt er sich zu scharf kontrastierender Thematik, die jedoch zumeist in der gleichen Keimzelle

wurzeln. Das Prinzip der thematischen Geschlossenheit verfolgt er in seinen Suiten oftmals *bis* zu der Konsequenz, sämtliche Themen der einzelnen Sätze aus dem Hauptthema abzuleiten, so z.B. in der Suite für zwei Violoncelli, einem Werk, das besonders für den Unterricht und das Kammerkonzert geeignet ist.

Ein weithin beliebtes Werk war die „Lausitzer Sonate für Violine und Klavier. Im Sinne einer schöpferischen Verarbeitung typisch sorbischer Formeln (Rhythmik, jäher Wechsel von Dur nach Moll) erschloß Reuter, obwohl die Pflege sorbischer Volkskultur in der Nazizeit unerwünscht war, dieses Liedgut mit künstlerischer Meisterschaft. Reuters Großmutter war Sorbin (mütterlicherseits), und sehr wahrscheinlich rührt seine Musikalität von mütterlicher Seite her. Paul Mies hatte bereits darauf hingewiesen, daß Reuter hymnische Ausweitungen seiner Themen liebte (vgl. Mies 1960, S. 77). Dies kann man vor allen Dingen an der Reprise des ersten Satzes der Lausitzer Sonate, dem Chorpart der Kantate „Gartenfreuden“ oder dem Schluß der großen Motette „Wohl dem“, ebenfalls an der Chorfrage am Schluß der „Deutschen Libertät“ erkennen.

Als weiteres charakteristisches Merkmal seines Kompositionsstils wäre die bereits erwähnte starke Kontrapunktik hervorzuheben. Es gibt wohl kaum ein Werk, das nicht in irgendeiner Form kontrapunktische Elemente aufweist. Von imitatorischer Themenverarbeitung bis zum doppelten Kontrapunkt, von der großen Fuge bis zur kontrapunktischen Durchstrukturierung ganzer Werke reicht die vielseitige Skala. Die „Deutsche Libertät“ enthält z.B. eine Quadrupel-Fuge, die vier Themen übereinanderschichtet, ein interessantes Beispiel für Reuters kontrapunktische Meisterschaft. Diese große Kantate, 1956 in Berlin uraufgeführt, war übrigens dem Gedanken der deutschen Einheit gewidmet. Sie verbreitete sich sehr schnell und erlebte in sehr kurzer Zeit in der DDR 85 Aufführungen. Bei einem Schulkonzert in Berlin z.B. mußte sie komplett wiederholt werden.

Das Streichquartett in C, aus einem Abschiedserlebnis heraus entstanden, als Reuters Schwester nach Amerika auswanderte, gehört in seiner Herbhheit und ernstbesinnlichen Gefäßtheit mit zu den schönsten Werken neuer Kammermusik. Eines der bekanntesten Werke ist sein Violinkonzert, das in vielen Städten der DDR gespielt worden ist und von Paul Mies seinerzeit nicht ohne Grund als „Meisterwerk“ bezeichnet wurde (vgl. Mies ebd., S. 77-78). 1955 verlieh ihm die Stadt Halle für diese Komposition den Musikpreis.

Viele seiner Werke sind neben ihrer konzertanten Bedeutung auch hervorragend für den Musikunterricht geeignet. Reuters Streben, trotz

höchster Ansprüche „spielbare“ Musik zu schreiben, findet hier seinen schönsten Ausdruck. Von vornherein sind einige seiner Werke dieses Genres für ad libitum-Besetzung konzipiert, was den pädagogischen Absichten des Komponisten entspricht, Hier wären z.B. zu nennen: „Spielmusik für zwei Instrumente“ oder die „Spielmusik in F für vier Melodieinstrumente“, ebenso sein Chorwerk „Struwwelpeter“ sowie das Stück für Orchester und Sprechstimme »Der Hase und der Igel«, das von Frische und Humor geprägt ist. Hierzu gehören auch seine klavierpädagogischen Werke, z.B. die »Klavierübung“ oder „Programm-Musik für Klavier“.

Zeitlebens und mit besonderer Liebe hat Fritz Reuter das Sololied gepflegt, was allein schon in der hohen Werkzahl zum Ausdruck kommt. Neben entzückenden Liedern, wie „Das Huhn und der Karpfen“, stehen großflächig angelegte Balladen, z.B. „Die Nibelungen“. Aus der Reihe der Zyklen ragen besonders die Brecht-Vertonungen, „Der seidene Vorhang“ und die Fürnberg-Lieder hervor. Wenn in dem Werk „Der seidene Vorhang“ der zarten chinesischen Lyrik in pastellfarbener Einfachheit und Klarheit ein ihr adäquater musikalischer Ausdruck verliehen wird, so finden Fürnbergs erschütternde Worte ihre musikalische Formung in *einer* mit äußerst sparsamen Mitteln wirkungsvoll gestalteten Musik. Man vergleiche dazu „Der Gefangene und die Geliebte“, „Liebeslied aus dem Gefängnis“ und vor allem „Hymnen an die Geliebte“.¹

6.

Das hier vergleichsweise in großen Strichen gezeichnete Bild einer Persönlichkeit, die, mit enormer Schaffenskraft begabt, in aktivem, vielseitigem Tun um die Erfüllung der selbstgewählten Lebensaufgabe bemüht war, dem Dienst an der Kunst und am Menschen, konnte nur die wichtigsten Daten vermitteln. War der Künstler und Wissenschaftler Reuter seinen Schülern stets Vorbild, so war es in gleichem Maße der Erzieher und Mensch. Leidenschaftlich gegen jede Halb- bildung und jeden Dilettantismus kämpfend, war es stets sein Bemühen, für die Kunst, für die Musik und ihre Lehre echte Zuneigung und Hingabe zu wecken. Von menschlicher Wärme erfüllt, hatte er jederzeit für die Nöte und Wünsche seiner Schüler ein offenes Herz.

1 Vgl. die Partituren im Nachlaß Fritz Reuters, der in der Musikabteilung der Deutschen Staatsbibliothek Berlin aufbewahrt wird.

Seine Vorlesungen und Vorträge zeichneten sich durch Klarheit in der Darstellung und universale Wissensbreite aus. Er verstand es, den Stoff fesselnd darzustellen und seine Redeweise oftmals mit einem frischen und durchaus auch kräftigen, treffenden Humor zu würzen.

In seinen Bestrebungen und Kämpfen um die Musikpädagogik und ihre wissenschaftliche Grundlegung hat er immer in großzügiger und weit vorausschauender Denkweise Musik als Kunst und Wissenschaft im Sinne eines integralen oder interdependenten Anliegens im Blickfeld behalten, um auf künstlerischem und wissenschaftlichem Sektor allen Anforderungen gerecht zu werden, die an eine moderne Musikpädagogik gestellt werden.

Literatur

Bimberg, Siegfried

- 1953 Noch eine Kritik (Diskussion über „Praktische Harmonik des 20. Jahrhunderts' von Prof. Dr. Fritz Reuter), in: Musik und Gesellschaft, 3. Jg. 1953, Heft 6, S. 17 [S. 217]
- 1996a Nachhall I. 44 Jahre Schulmusik nach Marx und Lenin. Reflexionen zur Musikpädagogik in der DDR. Essen
- 1996b Nachhall II. 44 Jahre Schulmusik nach Marx und Lenin. Reflexionen zur Musikpädagogik in der DDR. Essen

Busch, Werner

- 1963 Nachruf zum Tode Professor Dr. Fritz Reuters, in: Musik in der Schule, 14. Jahrgang 1963, 1-1. 10, S. 424-425

Busch, Werner/Clemens, Walter

- 1966 Zum Gedenken an Fritz Reuter, in: Gedenkschrift Fritz Reuter. Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin. Gesellschafts- und Sprachwiss. Reihe, Jg. XV (1966), Heft 3, hg. vom Rektor. Redaktion: Heinz Wegener, Berlin, S. 1-VI (Einleitung)

Clemens, Walter

- 1961 Zum 65. Geburtstag Prof. Dr. Fritz Reuters am 9. September 1961, in: Musik in der Schule, 12. Jahrgang 1961, H. 9, S. 397-400

Der Rektor der Humboldt-Universität zu Berlin (Hg.)

- 1966 Gedenkschrift Fritz Reuter. Redaktion: Heinz Wegener. Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin. Gesellschafts- und Sprachwiss. Reihe, Jg. XV (1966), Heft 3, S. 307-457

Geißler, William

- 1973 Fritz Reuter - seine Entwicklung vom bürgerlichen Kapellmeister, Komponisten und Musikwissenschaftler zum Wegbereiter für eine sozialistische Schulmusikpädagogik. Phil, Diss. Halle (masch.)

Hohlfeld, Christoph

- 1953 Kritik an einer Kritik (Diskussion über die „Praktische Harmonik des 20. Jahrhunderts“ von Prof. Dr. Fritz Reuter), in: Musik und Gesellschaft, 3. Jg., 1953, Heft 6, S. 17 [5. 217]

Knepler, Georg

- 1953a Harmonielehre und Mystizismus, in: Musik und Gesellschaft, 3. Jg., 1953, H. 4, 5. 28-29 [S. 148-149]
- 1953b Offener Brief, in: Musik und Gesellschaft, 3. Jg., 1953, Heft 6, S. 17-19 [S. 217-219]
- 1953c Offener Brief an Herrn Prof. Dr. Fritz Reuter, in: Musik und Gesellschaft, 3. Jg., 1953, Heft 7, S. 25-26 [S. 265-266]

Mies, Paul

- 1960 Fritz Reuter, der Komponist und Pädagoge, in: musica sacra, 80. Jg., Heft 3/1960, S. 77 ff.
- 1966 Das Konzert für Violine und Orchester von Fritz Reuter, in: Gedenkschrift Fritz Reuter. Redaktion: Heinz Wegener. Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin, Gesellschafts- und Sprachwiss. Reihe, Jg. XV (1966), Heft 3, hrsg. vom Rektor, S. 419-422

Noll, Günther

- 1961a Fritz Reuter 65 Jahre, in: Musica, Jg. 1961, H. 9, S. 510-511
- 1961b Prof. Dr. Fritz Reuter zum 65. Geburtstag, in: Musik und Gesellschaft, Jg. 1961, FE 9, S. 548-550
- 1963 Fritz Reuter, in: Musica, Jg. 1963, H. 6, 5. 286
- 1964 Forschungsaufgaben in der Musikerziehung, in: Musik im Unterricht, Ausgabe B, Jg. 1964, Heft 4, S. 105-110
- 1966a In memoriam Fritz Reuter, in: Musik im Unterricht, Ausgabe B, Jg. 1966, H. 10, S. 316
- 1966b Fritz Reuter zum Gedenken, in: Kontakte. Jg. 1966, Heft 5, S. 165-166
- 1986 20 Jahre musikpädagogischer Forschungskreis, in: Musik pädagogische Forschung, Band 7, Unterrichtsforschung, hg. v. Hermann I. Kaiser, Laaber, S. 309-327

Piersig, Johannes

- 1953 Notwendige Begriffserklärungen (Diskussion über die „Praktische Harmonik des 20. Jahrhunderts“ von Prof. Dr. Fritz Reuter), in: Musik und Gesellschaft, 3. Jg., 1953, Heft 6, S. 16-17 [S. 216-217]

Reuter, Fritz

- 1922 Die Geschichte der frühdeutschen Oper in Leipzig am Ende des 17. und am Anfang des 18. Jahrhunderts (1693 bis 1720). Phil. Diss. Leipzig (masch.). Auszüge in: Jahrbuch der Philosophischen Fakultät Leipzig, 1923, I, S. 78 f.
- 1925/²1942 Das musikalische Hören auf psychologischer Grundlage. Leipzig
- 1926 Musikpädagogik in Grundzügen. Leipzig
- 1927 Zur Methodik der Gehörübungen und des Musikdiktats. Leipzig
- 1928a Praktische Gehörbildung auf Grundlage der Tonika-Do-Lehre. Leipzig (zuvor russ.)/Auftrag der ASSR Daghestan (UdssR)
- 1928b Harmonieaufgaben nach dem System Karg-Elerts. Leipzig
- 1929a Die Beantwortung des Fugenthemas. Dargestellt an den Themen von Bachs Wohltemperiertem Klavier. Leipzig
- 1929b/²1950 Methodik des musiktheoretischen Unterrichts auf neuzeitlichen Grundlagen. Stuttgart (1929), Halle (1950)
- 1951a/²1954 Praktisches Partiturspielen. Halle
- 1951b/²1955 Praktisches Generalbaßspielen. Halle
- 1951c Praktische Harmonik des 20. Jahrhunderts. Konsonanz- und Dissonanzlehre nach dem System von S. Karg-Elert mit Aufgaben. Halle
- 1953 Entgegnungen auf die Kritik (Diskussion über die „Praktische Harmonik des 20. Jahrhunderts“ von Prof. Dr. Fritz Reuter), in: Musik und Gesellschaft, 3. Jg., 1953, Heft 6, S. 15-16 [S. 215-216]
- 1955 Grundlagen der Musikerziehung, in: Wiss. Zeitschrift der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ges.- Sprachw. Reihe. Jahrgang 4, Heft 3 vom 20. Mai 1955, S. 459-474
- 1962 Grundlagen der Musikerziehung. Leipzig
- Szendrei, Alfred
- 1952 Dirigierkunde, hg. v. Fritz Reuter. Leipzig

1960 Verzeichnis der an den Instituten für Musikerziehung der Humboldt-Universität Berlin, der Karl-Marx-Universität Leipzig und der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg entstandenen Dissertationen, Habilitationen und Forschungsbeiträge, in: Beiträge zur Musikwissenschaft, Heft 3/4, Jg. 1960, S. 9 ff.

Wegener, Heinz

1966 Bibliographie Fritz Reuter, in: Gedenkschrift Fritz Reuter. Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin. Gesellschafts- und Sprachwiss. Reihe, Jg. XV (1966), Heft 3, S. I-VIII (Anhang)

Günther Noll
Gronewaldstraße 2
50933 Köln

Zur Bedeutung Guidos von Arezzo als Musikpädagogik

Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung : Fachgeschichte - Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. - Essen: Die Blaue Eule 1997. (Musikpädagogische Forschung. Band 18)

Die geringe Beachtung, die Guido von Arezzo in der neueren musikpädagogischen Geschichtsschreibung findet¹, steht in deutlichem Gegensatz zu dessen fachgeschichtlicher Bedeutung². Das einschlägige Schrifttum über Guido, dessen tausendster Geburtstag in unser Jahrzehnt fällt, ist in erster Linie von einem musikgeschichtlichen Erkenntnisinteresse geleitet.³ Das gilt auch für die 1954 erschienene Monographie von Gesch. Neben den Schriften von Schünemann (³1968) und Kühn (1931) widmet die von Splits van Waesberghe 1953 in lateinischer Sprache vorgelegte Untersuchung dem Musikpädagogen Guido die bislang größte Aufmerksamkeit; sie wurde von der Historischen Musikpädagogik aber kaum rezipiert.⁴

Die nachstehenden Ausführungen befassen sich mit der fachhistorischen Bedeutung Guidos für die Musikpädagogik. Die Ideen dieses Autors fanden rasch weite Verbreitung und verhalfen ihm zu einem weithin geradezu legendären Ruf als musikpädagogische Autorität⁵ bis über das Mittelalter hinaus. Wie seine Biographie zeigt⁶, war Guido ein

1 In der von H.-Chr. Schmidt 1986 herausgegebenen *Geschichte der Musikpädagogik* beispielsweise wird Guido nur in einem Satz (S. 203) erwähnt.

2 Vgl. S. Abel-Struth 1985, S. 517.

3 Vgl. die Bibliographien bei J. Smits van Waesberghe 1975 und 1985.

4 Im *Personenteil* des *Neuen Lexikon der Musikpädagogik* beispielsweise wird die Schrift nicht einmal erwähnt. Vgl. S. Helms/R. Schneider/R. Weber (Hrsg.) 1994, S. 75. Gleiches gilt für S. Abel-Struth 1985.

5 Vgl. H. Hüschen 1950, S. 477. Kennzeichnend für die hohe Wertschätzung Guidos ist es beispielsweise, daß er nicht nur als *Pythagoras des Mittelalters* (R. Schäfke 1964, S. 221) bezeichnet wird, sondern auch häufig als Erfinder der *guidonischen Hand* gilt, obwohl er selbst diese nirgends in seinen Schriften erwähnt.

6 Nach heutiger Forschungslage wurde Guido kurz vor 1000 — nach Oesch (1954, S. 16) frühestens 991/992 — vermutlich in der Toskana geboren. Seine Ausbildung erlangte er im Benediktinerkloster S. Maria zu Pomposa, wo er im jungen Mannesalter als Gesangslehrer tätig war. Aufgrund der Verwendung der von ihm entwickelten neuen Notation, die erstmals eine eindeutige Darstellung der Tonhöhen ermöglichte, war Guido in seiner Unterrichtstätigkeit außerordentlich erfolgreich. Dies trug ihm den Neid zahlreicher Confratres ein, deren Intrigen ihn um 1025 veranlaßten, das Kloster zu verlassen. Wenig später wurde Guido Lehrer an der Kathedralschule von Arezzo, wo er die Chorknaben im Gesang unterrichtete. Nachhaltige Unterstützung erhielt er durch Bischof Theodald von Arezzo (1023-1036), der die bahnbrechende Bedeutung der musikpädagogischen Ideen Guidos erkannte und ihn mit der Abfassung eines musikali-

Mann der musikpädagogischen Praxis. Dies kommt auch in seinen Schriften deutlich zum Ausdruck. Neben musiktheoretischen Ausführungen enthalten sie einen für ihre Zeit auffallend hohen Anteil an Überlegungen und aus der Erfahrung gewonnenen Empfehlungen zur Unterrichtspraxis. Im folgenden sollen die historisch wichtigsten, bis heute nachwirkenden musikpädagogischen Ideen Guidos unter Rückgriff auf seine vier als authentisch geltenden Schriften⁷ herausgestellt werden.

I. Grundlegung von Notenschrift und formaler Gesangsausbildung

Die historisch herausragendste Leistung Guidos besteht in der diastematisch eindeutigen Grundlegung unserer heutigen Notenschrift auf der Basis von Notenlinien im Terzabstand mit vorangestellten Schlüsseln. Die besondere Bedeutung dieser Neuerung für die Geschichte der europäischen Musik ist mit Recht oft hervorgehoben worden. Weniger ins Bewußtsein gelangt sind dagegen die für die Geschichte der Musikpädagogik relevanten Motive und Überlegungen, die Guido zur Entwicklung seiner Notation veranlaßten.

Einschlägige Hinweise hierzu gibt Guido im *Prologus*, den er dem von ihm erstmals in der neuen Notation verfaßten Antiphonar gleichsam als Gebrauchsanleitung voranstellt. Er beginnt die Schrift mit einer Klage über Mißstände, die seiner Ansicht nach die Lehre und Ausführung der Kirchengesänge erheblich beeinträchtigen. Die Kantoren und ihre Schüler, so schreibt er, seien zu bedauern; selbst wenn sie hundert Jahre lang täglich üben und dabei soviel Zeit aufwendeten, wie für das Aus-

schen Lehrbuchs, des *Micrologus*, beauftragte. Durch seine erfolgreiche Tätigkeit an der Kathedralschule von Arezzo erlangte Guido bald ein solches Ansehen, daß Papst Johannes XIX. (1024-7033) auf ihn aufmerksam wurde und ihn zu sich kommen ließ. Bei dieser Begegnung, die wohl um 1030/32 stattfand, zeigte sich der Papst tief beeindruckt von der neuen Notation, deren leichte und sichere Anwendbarkeit Guido ihm überzeugend vor Augen führen konnte. Der Abt des Klosters von Pomposa ansuchte darauf, Guido zur Rückkehr an seine ursprüngliche Wirkungsstätte zu bewegen, was dieser jedoch ablehnte. Die späteren Jahre seines Lebens verbrachte Guido sehr wahrscheinlich als Camaldulensermonch im Kloster Avellana. Er starb um 1050. (Vgl. J. Smits van Waesberghe 1953; H. Oesch 1954.)

- 6 Es sind dies: *Micrologus de disciplina* artig *musicae*, *Regulae rhythmicae*, *Prologus in antiphonariurn* und *Epistola ad Michaellem*. Im folgenden wird mit Ausnahme der *Epistola* nach den von J. Smits van Waesberghe besorgten textkritischen Ausgaben zitiert (Sigel: SvW 1955, 1975, 1985); zugleich werden die entsprechenden, aber nicht immer textidentischen Stellen in der alten Ausgabe von Gerbert (1784) 1990 (Sigel: GSII) angegeben.

wendiglernen aller geistlichen und weltlichen Schriften nötig wäre, erlangten sie nie die Fähigkeit, auch nur die kleinste Antiphon selbständig, ohne Hilfe eines Lehrmeisters zu singen.⁸ Dies hat nach Guido gravierende Folgen. So vernachlässigten viele Geistliche, in gefährlicher Weise die Reinheit der Gesänge⁹ und änderten vieles nach eigenem Gutdünken um¹⁰. Deswegen bestehe eine derartige Unsicherheit und Uneinigkeit im Gebrauch der Melodien, daß die Sänger im Officium oftmals nicht Gott zu loben, sondern miteinander zu streiten schienen. Keiner stimme mit dem anderen überein, weder der Schüler mit dem Lehrmeister noch die Schüler untereinander. Es gebe nicht mehr ein einziges Antiphonar oder nur einige wenige, sondern so viele wie Lehrmeister an Kirchen. Weithin sei schon nicht mehr vom Antiphonar Gregors die Rede, sondern von dem Leos, Alberts oder irgendeines anderen. Und da das Erlernen eines einzigen Antiphonars bereits schwierig genug sei, sei es gar unmöglich, auch noch mehrere zu lernen.¹¹ *Taliter etenim*, so fährt Guido fort, *Deo auxiliante hoc antiphonarium notare disposui, ut per eum leviter aliquis sensatus et studiosus cantum discat, et postquam partem eius bene per magistrum cognoverit, reliqua per se sine magistro indubitanter agnoscat.*¹²

Wie aus dem Textzusammenhang hervorgeht, waren es also die geschilderten Unzulänglichkeiten in Lehre und Praxis des Kirchengesanges, die Guido den Anstoß zur Entwicklung der neuen Notation gaben. Ziel seiner Bemühungen war es, das Erlernen der liturgischen Gesänge

8 *Miserabiles autem cantores et cantorum discipuli! Etiam si per centum annos cotidie cantent, numquam per se — sine magistro — unam vel sattem parvulam cantabunt antiphonam! Tantum tempus in cantando perdentes, in quanto et divinam et saecularem scripturam potuissent plene cognoscere.* (SvW 1975, S. 61; GSII, S. 34 f; ähnlich auch GSII, S. 3.)

9 *Et quod super omnia mala magis est periculosum, multi religiosi ordinis clerici et monachi psalmos et sacras lectiones et nocturnas cum puritate vigilias et reliqua pietatis opera, per quae ad sempiternam gloriam provocamur et ducimur, negligunt* (SvW 1975, S. 62; GSII, S. 35)

10 *...pro sua ipsi voluntate multa commutent...* (SvW 1975, S. 64; GSII, S. 35)

11 *...tam gravis est in sancta ecclesia error tamque periculosa discordia, ut quando divinum celebramus officium, saepe non deum laudare, sed inter nos certare videamur. - Vix denique unus conrordat alteri, non magistro discipulus nec discipulus con discipulo. Unde factum est, ut non iam unum aut saltem pauca, sed tam multa sunt amiphonaria, quam multi sunt per singulas ecclesias magistri. Vulgoque iam dicitur antiphonarium non Gregorii, sed Leonis aut Alberti aut cuiuscumque alterius. Cumque unum discere sit valde difficile, de multis non est dubium, quin sit impossibile.* (SvW 1975, S. 63; GSII, S. 35)

12 SvW 1975, S. 65; GSII, S. 35.

zu erleichtern und deren einheitliche Vermittlung zu sichern.¹³ Die Grundlegung unserer heutigen Notenschrift durch Guido erfolgte also aus musikpädagogischen Gründen und war auf die Lösung eines brennenden Vermittlungsproblems gerichtet.

Damit ist die Bedeutung dieser musikpädagogischen Leistung allerdings noch nicht hinreichend gewürdigt. Wie aus seinen Ausführungen hervorgeht, kritisiert Guido die Unterrichtspraxis seiner Zeit als unökonomisch und in ihrem Ergebnis ineffizient. Die Sänger bleiben in seinen Augen *semper discentes*¹⁴ und gelangen niemals zur Selbständigkeit. Diese Kritik richtet sich gegen das bislang übliche *viva-voce*-Singen. Die liturgischen Gesänge wurden nach dem Prinzip des Vor- und Nachsingens so lange geübt, bis die Schüler sie zuverlässig auswendig konnten. Dieses Verfahren stützte sich ganz auf die Gedächtnisleistung der Schüler und stellte angesichts der großen Zahl und Kompliziertheit der zu erlernenden Gesänge sehr hohe Anforderungen an die Merkfähigkeit. Wie mühsam es war, zeigt sich beispielsweise darin, daß die Gesänge, wie Guido selbst berichtet, den Knaben vielfach geradezu hineingeprügelt wurden.¹⁵ Ein solches Verfahren konnte zwar die auswendige Beherrschung eines gewissen Gesangsrepertoires erzwingen, nicht aber den Schüler dazu befähigen, unbekannte Gesänge selbständig (*per se*) wiederzugeben.

Diesen Mangel sieht Guido in krassem Gegensatz zu Unterrichtserfolgen in anderen Bereichen. So seien Knaben fähig, sämtliche Bücher zu lesen, sobald sie nur das Buch der Psalmen lesen gelernt hätten. Und wer einmal gelernt habe, einen Weinstock zu beschneiden, ein Bäumchen zu pflanzen oder einen Esel zu beladen, könne dies ein für allemal.¹⁶ Den Sängern dagegen mangelt es nach Guido an einer entsprechenden Fähigkeit, so daß er zu dem vernichtenden Urteil gelangt: *Temporibus nostris super omnes homines fatui sunt cantores*.¹⁷

13 Im Interesse der Einheitlichkeit der Gesänge fordert Guido, daß Antiphonare künftig nur noch in der von ihm entwickelten eindeutigen Notation verfaßt werden sollten. Vgl. SvW 1975, S. 64; GSII, S. 35.

14 SvW 1955, 5.86; GSII, 5.3.

15 ... *pueruli...*, *qui pro psalmorum et vulgarium litterarum ignorantia saeva adhuc flagella suscipiunt...* (SvW 1975, S. 65; GSII, S. 35)

16 *Perlecto enim solo psalterio omnium librorum lectiones cognoscunt pueruli... Qui enim unam vineam putare, unam arbusculam inserere, unum asinum onerare cognoverit: sicut in uno facit, in omnibus similiter aut etiam melius facere non dubitabit.* (SvW 1975, S. 60; GSII, S. 34f.)

17 SvW 1975, S. 59; GSII, S. 34.

Wie die angeführten Vergleiche zeigen, geht es Guido darum, für den Gesangsunterricht einen Weg zu finden, der analog zu anderen Bereichen eine – modern gesprochen – formale Ausbildung der Schüler ermöglicht. Anstelle eines materiell orientierten Unterrichtsverfahrens, das allein auf das Auswendiglernen von Stoffmengen gerichtet ist, erstrebt er eine Methode, die den Schüler zum selbständigen Erarbeiten von Unbekanntem befähigt. Ein solches Verfahren sieht er durch seine neue Notation gegeben. Ebenso wie der am Buch der Psalmen Geschulte auch alle anderen Bücher lesen kann, so die von Guido suggerierte Analogie, vermag derjenige, der anhand des Antiphonars die neue Notation erlernt hat, alle in dieser Weise notierten Melodien – auch ihm bislang unbekannte – zu singen. Dabei genügt es nach Guido sogar, wenn der Schüler lediglich einen Teil des Antiphonars unter Anleitung eines Lehrmeisters gründlich lernt; das übrige könne er sich dann selbständig erarbeiten.¹⁸

Bei Guido begegnet mithin erstmals in der Geschichte der Musikpädagogik der Gedanke einer formalen musikalischen Ausbildung der Sänger und erlangt durch die guidonische Notation zugleich die Möglichkeit didaktischer Verwirklichung. An die Stelle des Auswendiglernens einer Vielzahl von Gesängen und deren Wiedergabe aus dem Gedächtnis tritt das Erlernen eines Notationssystems und das eigenständige Singen nach Noten. Damit markieren Guidos Überlegungen nicht nur eine höchst bedeutsame Wende in der Geschichte des Musik-Lernens, sondern verdeutlichen zugleich, daß die Entstehung der guidonischen Notation letztlich in dem Gedanken wurzelt, das Prinzip formaler Ausbildung im Gesangsunterricht zu verwirklichen.

II. Tonvorstellung als musikdidaktisches Postulat

In seiner Epistola ad Michaellem wirft Guido die Frage auf, wie es zu erreichen sei, *[ali]quam ergo vocem vel neumam... ita memoriae commendare, ut ubicumque velis, in quocumque cantu, quem sicas vel nescias... quatenus mox illum indubitanter possis enuntiare...*¹⁹ Demnach ist sich Guido bewußt, daß die Kenntnis der neuen Notation allein nicht ausreicht, um unbekannte Melodien selbständig absingen zu können, sondern daß die Fähigkeit zur Umsetzung der Noten in Gesang

18 ...et postquam partem eius per magistrum bene cognoverit, reliqua per se sine magistro indubitanter agnoscat. (SvW 1975, S. 65; GSII, S. 35)

19 GSII, S. 45.

(*enuntiare*) hinzutreten muß. Damit ist erstmals das Singen nach Noten als musikdidaktisches Problem formuliert.

Eine optische Hilfe gibt Guido zunächst dadurch, daß er die *cl*- und die *f*-Linie oder die entsprechenden Zwischenräume in seiner Notation gelb bzw. rot einfärbt.²⁰ Auf diese Weise markiert er für den Sänger deutlich erkennbar diejenigen Töne, unter denen jeweils ein Halbtonschritt liegt – ein Verfahren, das in der weiteren historischen Entwicklung wieder aufgegeben wurde.

Die grundlegende Voraussetzung für ein fehlerfreies Notensingen sieht Guido aber darin, daß der Schüler ein klares Bewußtsein von den *proprietates* der einzelnen Töne besitzt, d.h. von deren jeweiliger spezifischer Lage in Bezug auf die oberen und unteren Nachbartöne und die Lage der Halbtonschritte. Ihm geht es folglich um die Entfaltung von Tonvorstellung als einem unerläßlichen Pendant zur Notationskenntnis. Damit führt er ein musikdidaktisches Postulat ein, dessen Realisierung seither über die Jahrhunderte hinweg bis in die Gegenwart ein Kernstück vor allem der musikmethodischen Diskussion darstellt.

Guidos unterrichtsmethodischer Vorschlag zur Entfaltung von Tonvorstellung besteht darin, dem Schüler die *proprietates* der Töne anhand von Merkmelodien im Gedächtnis zu verankern. Er empfiehlt, für jeden Ton irgendeinen sehr bekannten Gesang auszuwählen, der mit eben diesem Ton beginnt, und die Melodien sicher und jederzeit abrufbar dem Gedächtnis einzuprägen.²¹ Als eine geeignete und von ihm selbst im Unterricht erfolgreich verwendete Merkmelodie nennt er den sogenannten 'Johanneshymnus' (*Ut queant Taxis*).²² Erläuternd weist er darauf hin, daß die ersten sechs Abschnitte des Hymnus, dessen Melodie wahrscheinlich von Guido selbst in didaktischer Absicht komponiert wurde²³, auf den sechs verschiedenen Tönen von *c* bis *a* beginnen. Wer diesen Gesang so fest im Gedächtnis habe, daß er jeden Abschnitt sofort und mühelos anstimmen könne, der sei auch in der Lage, die sechs Anfangstöne, *ubicumque viderit, secundum suas proprietates facile pronuntiare*.²⁴

20 Vgl. SvW 1975, S. 70f.; GSII, 5.35 f.

21 ...*debes ipsam vocem vel neumam in capite alicuius notissimae symphonie notare et pro unaquaque voce memoriae retinenda huiusmodi symphoniam in promptu habere, quae ab eadem voce incipiat...* (GSII, S. 45)

22 Vgl. GSII, S. 45. Aufgrund der Bekanntheit des Hymnus wird hier auf eine Wiedergabe verzichtet.

23 Vgl. C.-A. Moberg 1959, S. 200f.

24 GSII, 45.

Demnach betrachtet Guido den 'Johanneshymnus' als eine Art klingender Gedächtnisstütze, die dem Schüler die *proprietates* der Töne c-a über das Ohr sinnhaft erfahrbar macht und sich in ihrer melodischen Gestalt dem Gedächtnis gut einzuprägen vermag. Die Melodie stellt für den Lernenden gewissermaßen ein zur sichtbaren Notation analoges hörbares Orientierungssystem dar; während die Noten die Verhältnisse der Töne zueinander dem Auge optisch anzeigen, repräsentiert die Merkmelodie deren Klang im Gedächtnis.

Wie aus seiner Empfehlung hervorgeht, für jeden Ton [ali]quam notissimam, symphoniam zu verwenden, betrachtet Guido den 'Johanneshymnus' als eine Merkmelodie, die sich zwar in der Unterrichtspraxis besonders gut bewährt hat und dem Schüler die *proprietates* von sechs Tönen zugleich erfahrbar machen kann, die aber grundsätzlich gegen jede andere geeignete Melodie austauschbar ist. Demnach geht es ihm um ein von seinem konkreten Beispiel unabhängiges, prinzipielles Verfahren zur Schulung der Tonvorstellung, das einen immanenten Bestalt- und assoziationspsychologischen Denkansatz erkennen läßt: Zur Entwicklung von Tonvorstellung empfiehlt es sich, dem Schüler die Beziehungen der Töne zueinander anhand einer einprägsamen melodischen Gestalt klanglich erfahrbar zu machen und mit der Notation visuell zu verknüpfen. Dieser methodische Ansatz erinnert an das überkommene Verfahren, sich Intervalle anhand bekannter Liedanfänge zu merken.

Bald nach Guido wurde seine Methode unter ausschließlicher Verwendung des 'Johanneshymnus' zum Ausgangspunkt für die Entwicklung der Hexachordlehre und der bis in das 18. Jahrhundert hinein praktizierten Solmisation und Mutation.²⁵ Zweifel daran, daß diese Entwicklung tatsächlich im Sinne des ursprünglichen guidonischen Ansatzes erfolgte, äußert bereits Smits van Waesberghe, ohne jedoch weiter darauf einzugehen.²⁶ Verstärkt werden diese Zweifel, wenn man Guidos Methode in der beschriebenen Weise als ein prinzipielles, vom 'Johanneshymnus' als konkretem Beispiel unabhängiges, gestaltpsychologisch begründetes und mit Blick auf den Schüler entworfenes Verfahren auffaßt. Der Grundgedanke Guidos nämlich, daß sich Tonvorstellung am ehesten anhand von ganzheitlich fest eingepprägten Melodien entfalten läßt, wird von seinen Nachfolgern insofern fallen gelassen, als diese auf die Beherrschung der vom 'Johanneshymnus' aus entwickelten drei Hexachorde (*hexachordurn naturale, durum* und *molle*) und der daraus

25 Vgl. hierzu G. Lange 1899/1900, S. 541 ff.

26 Vgl. J. Smits van Waesberghe 1951 S. 113.

gebildeten Skalen setzen. An die Stelle einer im Ansatz psychologisch begründeten Verfahrensweise bei Guido tritt mit Solmisation und Mutation eine eher an musiktheoretischen Konstrukten ausgerichtete Unterrichtsmethode,

III. Melodisches Musikediktat und systematisch aufgebaute Gehörbildung

Neben dem *legere* und *enuntiare* notierter Gesänge empfiehlt Guido, mit den Gesangsschülern auch das *scribere* von Melodien nach dem Gehör zu üben.²⁷ Damit führt er das melodische Musikediktat in den Unterricht ein und begründet einen Übungsbereich, der bis heute Teil vor allem der professionellen musikalischen Ausbildung geblieben ist.

Das Aufschreiben von Melodien stellt für Guido das komplementäre Gegenstück zum Singen nach Noten dar und bietet eine weitere Übungsmöglichkeit für die Verknüpfung von Notation und Klang. Eine wichtige Voraussetzung für das richtige *scribere* sieht er darin, daß der Schüler lernt, die Finalis der erklingenden Melodie zu erkennen. Hierzu bringt er erneut den 'Johanneshymnus' als Hilfsmittel ins Spiel. So regt er an, den Schluß der zu notierenden Melodie mit den Anfängen der einzelnen Melodieabschnitte des Hymnus zu vergleichen und zu beobachten, zu welchem von diesen er am ehesten paßt. Die Finalis ist dann richtig erkannt, wenn der Schlußton der zu notierenden Melodie und der Anfangston des Hymnusabschnitts übereinstimmen.²⁸

Geht es Guido mit der Einführung des melodischen Musikediktats vor allem um die Verknüpfung von Notation und Klang im Bewußtsein des Schülers, so legt er mit seiner Lehre von den *constitutiones* der Töne ein erstes Konzept für eine systematisch aufgebaute Gehörbildungs- und Treffübungslehre vor. Diese Lehre, die sich in den in Versen abgefaßten *Regulae rhythmicae* findet²⁹ und für den Anfangsunterricht gedacht ist³⁰, soll den Schülern ein klares Bewußtsein von der Größe der in der Gregorianik meistgebrauchten Tonverbindungen (*formae*) vermitteln. Guido geht dabei von der Prämisse aus, daß das Erkennen der

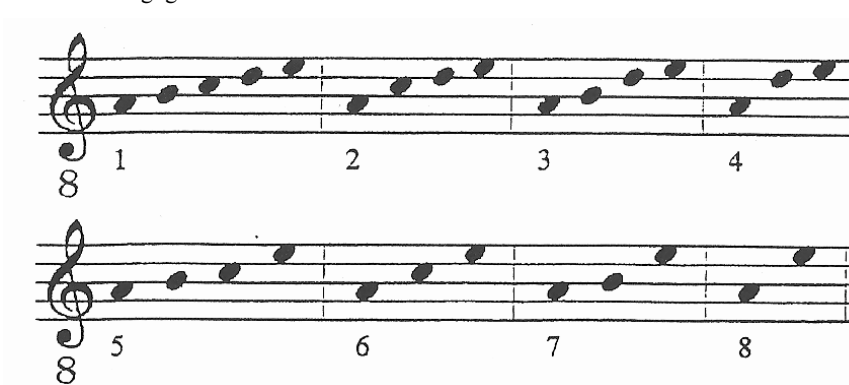
27 Vgl. GSII, S. 45.

28 *Audiens quoque aliquam neumam sine descriptione, perpende, quae harum partium eius fini melius aptetur, ita ut finalis vox neumae et principalis particulae aequisonae sint. Certusque esto, quia in eam vocem neuma finita est, in qua conveniens sibi particula incipit* (GSII, S.45)

29 SvW 1985, S. 122 ff.; GSII, S. 31 ff.

30 Vgl. J. Smits van Waesberghe 1985, S. 26.

kleinen Tonverbindungen (kleine und große Sekunde) die Grundlage für das der größeren Intervalle bildet?³¹ Systematisch zeigt er alle Tonverbindungen auf, die sich zwischen den Tönen A, B (quadratum) und C und den um eine Quinte bzw. Quarte höherliegenden Nachbartönen - ergeben können. Als Beispiele seien hier die von Guido aufgeführten Verbindungsmöglichkeiten von A aus in transkribierter Form wiedergegeben:³²



Aufgrund ihrer fehlerhaften Wiedergabe in der Edition der *Regulae rhythmicae* von Gerbert blieb Guidos Lehre von den *constitutiones der Töne* lange unverstanden und wurde erst durch Smits van Waesberghe 1985 rekonstruiert und in ihrer didaktischen Bedeutung erkannt.

IV. Anleitung zur Melodieerfindung

Die aus heutiger Sicht neben der Entwicklung der Notation wohl bedeutendste musikpädagogische Leistung Guidos besteht in seiner Anleitung zur Melodieerfindung³³, die er in Kap. XVII seines *Micrologus* darlegt. Die vorgeschlagenen Erfindungsübungen sind nicht etwa zur Förderung besonders begabter Schüler gedacht, sondern bilden einen von Guido nachdrücklich empfohlenen Bestandteil des an alle Schüler gerichteten Unterrichts.

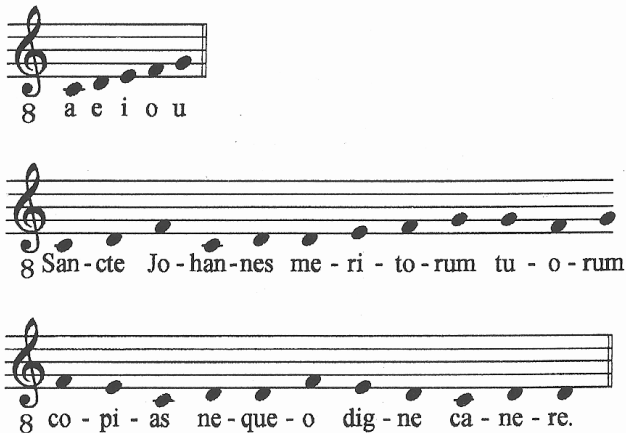
31 *Cumque formae sint maiores factae de minoribus./Non est dubium, quod si quis minimas cognoverit./De maioribus nequaquam dubitare poterit.* (SvW 1975, S. 125; CSU, S. 33)

32 Vgl. SvW 1985, S. 124.

33 Smits van Waesberghe (1951, 1953) spricht wiederholt von »Improvisation« bei Guido. Da das Verfahren jedoch der *ars combinatoria* näher steht (vgl. E.T. Ferand 1957, Sp. 1129), wird hier die Bezeichnung »Anleitung zur Melodieerfindung« bevorzugt.

Den Ansatz für seine Erfindungsübungen findet Guido im Text, dessen Vokale als Träger des Klanges er als Grundlage 'nicht nur der gesprochenen Sprache, sondern auch jeglichen Gesanges ansieht. Seine Vorgehensweise entfaltet sich dementsprechend von den Vokalen aus in stufenweise aufeinander aufbauenden Schritten.

Auf einer ersten Übungsstufe empfiehlt er, den fünf Vokalen in der Reihenfolge a, e, i, o, u eine den Monochordbuchstaben folgende aufsteigende Tonreihe zuzuordnen. Indem so einem jeden Vokal ein bestimmter Ton zugewiesen ist, kann der Schüler in sehr einfacher Weise jeden beliebigen Text mit einer Melodie versehen. Guido erläutert dieses Verfahren anhand des folgenden, hier in moderner Notation wiedergegebenen Beispiels:³⁴



Daß es sich hierbei um ein rein mechanistisches Verfahren handelt, ist Guido sehr wohl bewußt. Deshalb schlägt er vor — *ut tibi paulo liberius liceat evagari*³⁵— in einem nächsten Schritt die Tonreihe mit einer weiteren Vokalreihe zu unterlegen, die mit dem vierten Vokal o (auf Ton c) beginnt. Auf dieser zweiten Übungsstufe stehen dem Schüler für jeden Vokal nun wenigstens drei verschiedene Töne innerhalb der Oktave zu Verfügung, unter denen er auswählen und erste Erfahrungen mit unter-

34 Vgl. SvW 1955, S. 189; CSI/, S. 19.

35 SvW 1955, S. 190; GSII, S. 19.

schiedlichen Arten von Melodiefortschreitungen – etwa mit solchen in *productiori* oder *contractiori... motu*³⁶ - gewinnen kann. Das von Guido hierzu wiedergegebene Beispiel zeigt eine vorwiegend durch Tonschritte geprägte Melodieführung:³⁷

8 e i o u a e i o

8 Lin - guam re - fre - nans tem - pe - ret,

8 ne li - tis hor - ror in - so - net,

8 vi - sum fo - ven - do con - te - gat,

8 ne va - ni - ta - tes hau - ri - at.

Guido weist darauf hin, daß er am Ende dieses Beispiels auf dem Wort *hauriat* eine von der Regel abweichende Tonfolge wählt, um einen der Tonart entsprechenden Schluß zu erhalten. Damit leitet er zu einer dritten Stufe seiner Erfindungsübungen über, auf der die Schüler sich

36 SvW 1955, S. 191; GSII, S. 20.

37 SvW 1955, S. 192; GSII, S. 20.

mehr und mehr von den vorgegebenen Zuordnungen von Vokalen und Tönen lösen sollen. Es gilt nun nicht nur, überzeugende Schlußbildungen zu finden, sondern auch unbefriedigende Tonfortschreitungen innerhalb der Melodie durch bessere zu ersetzen, zu enge Tonverbindungen zu erweitern und zu weite zu verengen. Durch wiederholtes Ausprobieren, Ausschmücken und Glätten der Melodien gelangen die Schüler nach Guidos Erfahrung schließlich dahin, eine zumindest *optam*, bei intensiver Übung sogar *aptissimam cantilenam* zu erfinden und ein *accuratum Opus*³⁸ zu schaffen.

Guidos Erfindungslehre ist als *vollkommen schematisch* kritisiert worden.³⁹ Diese Kritik geht jedoch fehl. Guido beschreibt nämlich ein Verfahren, das den Schüler von der anfänglich starren Anwendung eines Zuordnungsschemas schrittweise zur selbständigen, freien Erfindung von Melodien führen soll. Guidos Regelwerk ist ausdrücklich auf Auflösung hin angelegt und stellt gerade keine *mechanische Kompositionsanweisung*⁴⁰ dar, sondern ist als eine in didaktischer Absicht angelegte Abfolge von Lernschritten zu verstehen. Deshalb erscheint es auch sehr vordergründig, wenn Guidos Erfindungsübungen in den Zusammenhang von *Reihendenken*⁴¹ gestellt werden.

Guido bezeichnet seine Methode als sehr nützlich (*utillimum*) und als etwas völlig Neues (*hactenus inauditum*)⁴². Durch die Erfindungsübungen sollen die Schüler Einblick in die Grundlagen der Melodiebildung gewinnen⁴³ und lernen, gute von schlechten Melodien zu unterscheiden⁴⁴. Hinführung zu vertieftem Verständnis melodischer Abläufe und Bildung des Urteilsvermögens sind neben der Förderung eigenschöpferischer Fähigkeiten mithin die vorrangigen Ziele, die Guido mit seiner Melodieerfindungslehre verfolgt. Daß er auch an die Möglichkeit individueller Ausdrucksgestaltung denkt, zeigt sein Hinweis, daß die erfundenen Melodien je nach Person und Charakter der einzelnen Schüler (*pro diversitate gentium ac mentium*⁴⁵) sehr verschieden sein

38 GSII, S.20.

39 Vgl. H. Wolking 1930, S. 61; R. Schäfke ²1964, S. 225.

40 H. Wolking 1930, S. 61.

41 13. Großmann 1978.

42 SvW 1955, S. 186; GSII, S. 19.

43 ...*omnium omninno melorum causa claruerit* (SvW 1955, S. 186t; GSII, S. 19)

44 ...*poteris tuo usui adhibere, quae probaveris commoda et nihilominus respuere, quae videbuntur obscoena.* (SvW 1955, S. 187; GSII, S. 19)

45 SvW 1955, 5.194; 0811, S. 20.

können. Jeder bringe das am wohlklingendsten zum Ausdruck, was seinem eigenen Wesen entspreche.⁴⁶

Wie diese Ausführungen zeigen, erweist sich Guido mit der Einführung von Melodierfindungsübungen als Begründer eines musikalischen Lernbereichs, der nach vereinzelt Neuansätzen seit Rousseau erst in unserer Zeit, also mehr als 900 Jahre später, mit sehr ähnlichen Zielsetzungen zu einem festen Bestand des schulischen Musikunterrichts geworden ist.

V. Praxisbezug und Orientierung am Schüler

Guidos Bedeutung als musikpädagogischer Theoretiker dokumentiert sich nicht nur in seinen vorstehenden beschriebenen Neuerungen, sondern auch in verschiedenen anderen musikpädagogischen Überlegungen grundlegender Art, von denen hier nur einige angedeutet werden können.

So befaßt er sich beispielsweise mit dem Problem der Stoffauswahl und fordert nachdrücklich, die Unterrichtsinhalte auf das für die musikalische Praxis der Sänger Wesentliche zu beschränken und in möglichst knapper Form darzustellen.⁴⁷ Diese Postulate schlagen sich nicht nur in dem erstmals durch Guido für ein musikalisches Lehrbuch gebrauchten Titel *Micrologus* nieder, sondern auch in dem häufigen Hinweis auf die *utilitas* der Ausführungen und in dem weitgehenden Verzicht auf die für die musikalische Praxis weithin entbehrliche Behandlung der bis dahin ausführlich vermittelten spekulativen Musiktheorie.

Neben ihrem Praxisbezug sind die Schriften Guidos ferner durch eine ausgeprägte Orientierung am Schüler gekennzeichnet. Dies zeigt sich beispielsweise in der Bedeutung, die Guido dem Prinzip der Anschauung im Unterricht beimißt. Mit der Verknüpfung von Notation und Klang, von visueller und auditiver Wahrnehmung sowie durch Übungen zur Umsetzung von dem einen in den anderen Sinnesbereich betont Guido einen Weg, der bis heute nichts an Aktualität verloren hat. Ferner gibt er mnemotechnische Anregungen, die historisch nachhaltig gewirkt haben. Hierzu gehört nicht nur die Verwendung des 'Johan-

46 ...*unusquisque eum cantum sonorius multo pronuntiat, quem secundum suae mentis insitam qualitatem probat.* (SvW 1955, S. 195; GSII, 5.20)

47 *Quaedam, quae cantoribus proficere credidi, quanta potui brevitate perstrinxi quae enim de musica ad canendum minus prosunt, aut si qua ex his, quae dicuntur non valent intelligi nec memoratu digna indicavi...* (SvW 1955, S. 86; GSII, S. 3)

neshymnus' als Merkmelodie, sondern auch der bewußte Einsatz der Unterrichtssprache als Lernhilfe. So legt Guido mit seinen *Regulae rhythmicae* als erster Musikpädagoge ein zum Zweck des besseren Behagens in lateinischen Versen abgefaßtes musikalisches Lehrbuch vor.⁴⁸

VI. Zusammenfassung

Guido von Arezzo muß in mehrfacher Hinsicht als herausragender musikpädagogischer Neuerer seiner Zeit und bedeutender Wegbereiter künftiger Entwicklungen angesehen werden. Seine Grundlegung der Notenschrift, die er als Ergebnis seiner musikpädagogisch motivierten Suche nach einer effizienteren und ökonomischeren Ausbildung der *cantores* vorstellt, bedeutet einen Meilenstein in der Geschichte der Musikpädagogik, da sie das ausschließliche Auswendiglernen von Gesängen überwindet und erstmals eine formale musikalische Ausbildung der Sänger ermöglicht. Im Mittelpunkt der musikpädagogischen Bemühungen Guidos steht die Entfaltung der Tonvorstellung des Schülers als Grundlage für das eigenständige Singen nach Noten. Hierzu entwickelt Guido mehrere unterrichtsmethodische Ansätze. So empfiehlt er die Verwendung von Merkmelodien, die es dem Schüler ermöglichen sollen, anhand einer ganzheitlich eingepägten melodischen Gestalt die spezifische Lage der einzelnen Töne innerhalb des Tonsystems im Gedächtnis zu behalten. Mit der Bevorzugung des 'Johanneshymnus' als einer besonders geeigneten Merkmelodie gibt er den Anstoß zur Entwicklung der Solmisations- und Mutationspraxis der nachfolgenden Jahrhunderte. Ferner führt er das melodische Musikdiktat in den Unterricht ein und entwickelt den Ansatz einer systematisch angelegten Gehörbildung. Damit begründet er Übungsfelder, die sich bis heute in der musikalischen Ausbildung erhalten haben. Mit der Einführung von melodischen Erfindungsübungen, durch die die eigenschöpferische Tätigkeit, das Ausdrucksvermögen und die Urteilsfähigkeit der Schüler gefördert sowie Erkenntnisse über Grundlagen der Melodiebildung vermittelt werden sollen, legt Guido den Grund für einen musikalischen Lernbereich, der erst in unserer Zeit auf breiterer Basis zum Tragen kommen sollte. In seinen unterrichtsmethodischen Überlegungen, die immer wieder mit Blick auf den Schüler erfolgen und gelegentlich psychologische Denkansätze aufscheinen lassen, spielen das Prinzip der Anschaulichkeit und die enge Verknüpfung von auditiver und visueller

48 Vgl. J. Smits van Waesberghe 1969, S. 178.

Wahrnehmung eine tragende Rolle. Das *legere, scribere, enuntiare* und *audire* von Gesängen sowie das eigene Erfinden von Melodien stellen sich gegenseitig ergänzende Umgangsweisen mit dem musikalischen Material dar. Guido erweist sich damit nicht nur als der wohl bedeutendste und ideenreichste Musikpädagoge des Mittelalters, sondern auch als ein bis in unsere Zeit nachwirkender Autor.

Literaturverzeichnis

- Abel-Struth, Sigrid (1985): *Grundriß der Musikpädagogik*, Mainz u.a.: Schott
- Ferand, Ernest T. (1957): Art. *Improvisation*, in: MGG VI, Kassel u.a.: Bärenreiter. Sp. 1093-1135
- Gerbert, Martin (1990): *Scriptores ecclesiastici de musica sacra* (1784), Bd. II, Nachdruck Hildesheim, Zürich, New York: Olms
- Graßmann, Bernd (1978): *Schöpferisches Reihendenken von Guido d'Arezzo bis Frank Zankt*, Düsseldorf
- Helms, S./Schneider, R./Weber, R. (Hrsg.) (1994): *Neues Lexikon der Musikpädagogik. Personenteil*. Kassel: Bosse
- Hüschén, Heinrich (1950): *Guido von Arezzo als Musikerzieher*, in: *Zeitschrift für Musik*, Jg. 111, S. 476-480
- Kühn, Walter (1931): *Geschichte der Musikerziehung*, in: *Handbuch der Musikerziehung*, hrsg. von Ernst Bücken, Potsdam, S. 6-68
- Lange, Georg (1899/1900): *Zur Geschichte der Solmisation*, in: *Sammelbände der Internationalen Musikgesellschaft*, Jg., S. 535-622
- Moberg, Carl-Allan (1959): *Die Musik in Guido von Arezzos Solmisationshymne*, in: *Archiv für Musikwissenschaft*, Jg. XVI, S. 187-206
- Oesch, Hans (1954): *Guido von Arezzo (=Publikationen der schweizerischen musikforschenden Gesellschaft, Serie II, Vol. 4)*, Bern: Haupt
- Schäfer, Rudolf (²1964): *Geschichte der Musikästhetik* (1934), 2. Aufl. Tutzing: Schneider
- Schmidt, Hans-Christian (Hrsg.) (1986): *Geschichte der Musikpädagogik (=Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 1)*, Kassel, Basel, London: Bärenreiter
- Schünemann, Georg (³1968): *Geschichte der deutschen Schulmusik* (²1931), Nachdruck Köln: Kistner & Siegel
- Smits van Waesberghe, Joseph (1950): *Guido of Arezzo and Musical Improvisation*, in: *Musica disciplina*, Jg. 5, S. 57-63
- Smits van Waesberghe, Joseph (1953): *De musico-paedagogico et theoretico Guidone Aretino eiusque vita et moribus*, Florenz: Olschki

- Smits van Waesberghe, Joseph (1955): *Guidonis Aretini Micrologus* (= *Corpus Scriptorum de Musica*, Bd. 4), (Roma): American Institute of Musicology
- Smits van Waesberghe, Joseph (1969): *Musikerziehung. Lehre und Theorie der Musik im Mittelalter* (= *Musikgeschichte in Bildern*, Bd. 111/3), Leipzig: VEB Deutscher Verlag für Musik
- Smits van Waesberghe, Joseph (1975): *Guidonis „Prologes in antiphonarium“* (= *Divitiae musicae artis*, Series A, Bd. III), Buren: Knuf
- Smits van Waesberghe, Joseph (1985): *Guidonis Aretini „Regulae rhythmicae“* (= *Divitiae musicae artis*, Series A, Bd. IV), Buren: Knuf
- Wolking, Hubert (1930): *Guidos »Micrologus de disciplina artis musicae“ und seine Quellen*, Emsdetten: Lechte

Prof. Dr. Eckhard Nolte
 c/o Institut für Musikpädagogik
 der Ludwig-Maximilians-Universität
 Leopoldstr. 13
 80802 München

Edvard Grieg als Musikerzieher

Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung : Fachgeschichte - Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. - Essen: Die Blaue Eule 1997. (Musikpädagogische Forschung. Band 18)

Intentionen und Leistungen großer Komponisten im Bereich der Musikerziehung unterscheiden sich von musikpädagogischen Aktivitäten anderer Persönlichkeiten darin, daß sie in untrennbarem Zusammenhang mit ihrer schöpferischen Arbeit als Komponisten stehen – sei es, daß sie aus ihr erwachsen oder sie beflügelten. Dabei haben diejenigen Musikwerke, denen die Komponisten eine unmittelbare – oftmals auch verbal formulierte – pädagogische Funktion zuwiesen, wie Instrumentalstücke, Lieder und szenische Musik für Kinder, Jugendliche oder erwachsene Musikhernende, in der Regel keine künstlerisch-ästhetischen Abstriche erhalten. Im Gegenteil: in den meisten dieser Kompositionen erweist sich die Einbeziehung der pädagogischen Orientierung in den Schaffensprozeß als kräftiger Impuls für das Entstehen von Musikwerken, deren Originalität die Zeiten zu überdauern scheinen. Dies trifft auf Johann Sebastian Bachs zweistimmige Inventionen und dreistimmige Sinfonien (vollendet 1723) ebenso zu wie auf Robert Schumanns „Album für die Jugend“ (1848), auf Béla Bartóks „Mikrokosmos“ (1926-1939) wie auf Sergej Prokofjews Musikalisches Märchen „Peter und der Wolf“ (1936).

In Zusammenhang mit der Begründung dieser Tatsache ergeben sich für die musikpädagogische Forschung drei Fragenkomplexe, die von der musikhistorischen Biographik in den meisten Fällen bisher nur peripher beantwortet wurden:

- ♦ Welche nationalen und gesellschaftlich-kulturellen Entwicklungsprozesse, welche Erfahrungen und Persönlichkeitseigenschaften des Komponisten beförderten seine pädagogischen Intentionen und Leistungen? Welchen Stellenwert gewannen diese in der Lebensplanung des Komponisten?
- ♦ In welchen beruflichen und kulturpolitischen Tätigkeiten, die über seine kompositorische Arbeit hinausreichen, wirkte er als Musikerzieher? Für welche Ziele und Aufgaben setzte er sich hierbei ein?
- ♦ Welchen seiner Musikwerke wies er eine pädagogische Funktion zu? Wie verbanden sich in ihnen musikpädagogische Anforderungen mit künstlerisch-ästhetischem Anspruch?

Am Beispiel Edvard Griegs (1843-1907) soll in der hier gebotenen Kürze auf diese drei Fragenkomplexe eingegangen werden. Als wichtigste Quellen und Bezugspunkte können dabei nicht nur Komposi-

tionen des Meisters, sondern auch einige seiner überaus zahlreichen Selbstzeugnisse herangezogen werden.¹

1.

Edvard Grieg, der als erster norwegische Musik auf die musikalische Weltkarte setzte, mit ihr zugleich auch den Menschen in aller Welt Eindrücke von der norwegischen Natur und Sagenwelt vermittelte, war nicht nur ein großer Komponist, sondern auch ein Musikerzieher in der umfassenden Bedeutung dieses Wortes. Musikerzieherische Wirkungen seiner Werke ergaben sich nicht nur spontan, wie bei allen bedeutenden Komponisten, unabhängig von der Ausprägung entsprechender Intentionen des jeweiligen Schöpfers. Sie waren das Ergebnis der Lebensaufgabe, die sich Grieg schon wenige Jahre nach der Beendigung seines Studiums am Leipziger Konservatorium (1858--1862) gestellt hatte: mitzuhelfen bei der Entwicklung einer eigenständigen norwegischen Kunstmusik sowie des Musikverständnisses breiter Kreise der Bevölkerung, und damit zur Entfaltung der in jener Zeit relativ gering ausgeprägten Musikkultur seiner Heimat beizutragen. In untrennbaren, Zusammenhang mit dieser Zielstellung stand bei Grieg die hohe ethische Funktion der Tonkunst, ihre den Menschen veredelnde Wirkung, die er ihr in den Kämpfen seiner Zeit zuwies.

Zu Lebzeiten Griegs vollzogen sich in Norwegen auf ökonomischem, politischem und kulturellem Gebiet entscheidende Veränderungen, deren grundlegende Voraussetzung die Befreiung Norwegens vom dänischen Feudalabsolutismus im Jahre 1814 gewesen war.² Norwegen war seit dem 14. Jahrhundert von Dänemark beherrscht worden. Im Kampf um die Wiedererlangung seiner Selbständigkeit hatte sich in Norwegen schon früh bürgerlich-revolutionäres Denken herausgebildet, das gegen Ende des 18. Jahrhunderts von der Französischen Revolution starken Auftrieb erhielt. Die erste freigewählte norwegische Nationalversammlung³ gab am 17. Mai 1814 dem norwegischen Volk eine Verfassung, die zu jener Zeit wesentlich demokratischer war als jede andere in Europa – konnte sich in Norwegen das Bürgertum doch auf eine Bauernschaft stützen, die von jeher die freiheitlichen Traditionen des norwegischen

1 Außer einer autobiographischen Skizze, Tagebuchaufzeichnungen, Aufsätzen u.a. über Mozart, Schumann, Verdi sowie über die ersten Bayreuther Festspiele liegen Tausende von Briefen vor.

2 Vgl. Brock, Hella: Edvard Grieg, Leipzig 1990, S. 14 ff.

3 Der 17. Mai ist in Norwegen noch heute Nationalfeiertag.

Volkes verkörperte, die niemals Leibeigenschaft gekannt hatte und deren Kampf um soziale Freiheit sich schon im 16. Jahrhundert mit dem Kampf um nationale Unabhängigkeit verband.

Diese Verfassung hatte die Übernahme der Macht durch das norwegische Bürgertum legalisiert, jedoch wurde Norwegen wenige Wochen danach gezwungen, die Union mit Schweden unter einem gemeinsamen König und mit einer gemeinsamen außenpolitischen Vertretung anzuerkennen. So setzte das progressive Bürgertum nach 1814 seinen Kampf um volle Selbständigkeit und Demokratisierung seines gesellschaftlichen Lebens fort. Im Jahre 1905 gelang es endlich, die Union mit Schweden aufzulösen und einen unabhängigen norwegischen Staat zu bilden.

Edvard Grieg nahm mit heißem Herzen an diesen Kämpfen teil. Sie prägten seine demokratische Gesinnung, förderten seinen Sinn für soziale Gerechtigkeit im nationalen und internationalen Maßstab und vertieften seinen Patriotismus. Der Umgang mit bedeutenden Persönlichkeiten seines Heimatlandes, wie den Dichtern Bjønstjerne Bjørnson (1832-1910) und Henrik Ibsen (1828-1906), dem Violinvirtuosen Ole Bull (1810-1880) und dem Schöpfer der norwegischen Nationalhymne Rikard Nordraak (1842-1866), deren Leben und Werk – in unterschiedlicher Ausprägung – im Zeichen des Kampfes für nationale Unabhängigkeit und Demokratie stand, ließ Grieg seine Lebensaufgabe als Komponist, Interpret und Musikerzieher mehr und mehr erkennen. Er betrachtete sie als eine Berufung, als eine Mission, die er zu erfüllen hatte. So schreibt er 1872 aus Kristiania an einen dänischen Freund, Bezug nehmend auf seine dortige vielseitige Tätigkeit als Dirigent, Konzertorganisator und Musiklehrer: „Ja, es ist eine große Aufgabe, die ich auf meinen schwachen Schultern trage: den Sinn für das Ideale in der Tonkunst zu wecken. Aber es ist herrlich, eine Mission zu haben. Die habe ich jetzt. Sie erfordert wahrhaftig Opferwilligkeit. Doch dafür habe ich in manchen Augenblicken eine wirklich unbeschreibliche Freude.“⁴

Zeit seines Lebens beschäftigte Grieg das Problem, wie ein solches Musikverständnis bei Menschen aller Bevölkerungsgruppen zu entwickeln sei. Er wandte sich dabei gegen jede Exklusivität der Musik und freute sich ganz besonders, wenn seine Musik von Menschen, die im Hören von Konzertmusik noch ungeübt waren, begeistert aufgenommen-

4 Grieg an August Winding, 3.1.1872. Im Benestad/Schjelderup-Ebbe: Edvard Grieg, menesk og kunstner, Oslo 1980.S. 332.

men wurde. Spontan äußert er sich dazu 1899 nach einem Konzert mit eigenen Werken in Kopenhagen:

„Im Konzert des Arbeitsvereins waren 14 bis 1500 Zuhörer, alle Arbeiter mit ihren Familien. Meine alte Ansicht wurde bestätigt: Hier ist das beste Publikum! Dieses verdammte blasirte und glisirte Publikum, sei es im Gewandhaus zu Leipzig oder im Musikverein zu Kopenhagen! Nein, die Unverdorbenen haben die Begeisterung, die anderen nicht oder höchstens ausnahmsweise.“⁵

Andererseits erfüllte Grieg der Gedanke mit Wehmut, daß ein tieferes Musikverständnis nur bei einem verhältnismäßig kleinen Teil der Menschen vorauszusetzen war. Seinem engsten Freund Frants Beyer schreibt er 1886, Bezug nehmend auf die Schönheit der Gralsszene in Wagners „Parsifal“: „Wie seltsam, daß die Kunst so aristokratisch ist, daß von dem ganzen Menschengeschlecht so unendlich wenige die Geheimnisse begreifen können! Bedenke, wenn all e diese Schönheiten empfinden könnten! Das wäre ja der neue Himmel und die neue Erde, worin die Glückseligkeit wohnt!“⁶

Mit seiner Musik sich breiten Kreisen der Bevölkerung verständlich zu machen und damit zu ihrem Glück beizutragen, blieb dennoch Griegs oberstes Ziel, das er bis zu seinem Lebensende verfolgte: „Ich wollte, wie es Ibsen in seinen letzten Dramen ausdrückt, Wohnstätten *für* die Menschen bauen, in denen sie sich glücklich fühlen“, äußerte er in einem Interview im Jahre 1907.⁷

Griegs tiefe Liebe zu seiner Heimat, ihrer Natur, ihren Volksliedern und Volkstänzen hatte ihm schon in einigen seiner frühen Werke, in denen er an diese Musik anknüpft, den Weg gewiesen, auf dem er sich seinem Ziel nähern konnte. Die Resonanz, die seine Musik damit erfuhr, die Ermutigung und der Ansporn von gleichgesinnten Musikern und Dichtern⁸, auf dem eingeschlagenen Wege fortzufahren, bestärkten Grieg in dieser Arbeit. Mehr und mehr machte er sich mit der Volksmusik seines Landes vertraut, sowohl bei seinen häufigen Wanderungen über die norwegischen Berge, wo er dem Spiel der Bauern auf der

5 Grieg an Julius Röntgen, 22.12.1899. In: Röntgen, Julius: Grieg. 's Gravenhage (1930), S. 80.

6 Grieg an Frants Beyer, 27.8.86. In: Edvard Grieg. Brev til Frans Beyer, hrsg. von Firm Benestad und Bjarne Kortsen, Oslo 1993, S. 99.

7 Berichtet von Detlef Schulz in seinem Nachruf für Grieg. In: Signale für die musikalische Welt, 65. Jg. 1907, S. 947.

8 Ansporn und Ermutigung erhielt Grieg ganz besonders von seinem früh verstorbenen Freund Rikard Nordraak, von Ole Bull, Franz Liszt und Bjørnstjerne Bjørnson. Vgl. die ausführlichen Mitteilungen dazu bei Brock, H., a.a.O.

Hardangerfiedel und dem Gesang der Sennerinnen lauschte, als auch durch intensives Studium der zu seiner Zeit bereits vorliegenden großen Sammlung vokaler und instrumentaler norwegischer Volksmelodien des Organisten und Volksmusikforschers Ludvig Mathias Lindeman (1812-1887).⁹

Besonders beeindruckte Grieg der „Reichtum all ungeahnten harmonischen Möglichkeiten“ in den norwegischen Volksweisen, zumal ihn von Kindheit an der Bereich der Harmonik besonders gefesselt hatte. Diese „verborgenen Harmonien“¹⁰ ließ er sowohl in seinen zahlreichen Bearbeitungen norwegischer Volksweisen als auch in seinen anderen Kompositionen Gestalt werden, und zwar mit den Mitteln der fortgeschrittensten Kompositionspraxis seiner Zeit, mitunter sogar über sie hinaus in den musikalischen Impressionismus weisend. Dies gelang ihm, weil er sich Zeit seines Lebens intensiv mit den Entwicklungstendenzen der zeitgenössischen Musik auseinandersetzte.¹¹

Gerade durch diese schöpferische Verbindung von Intonationen norwegischer Volksmusik mit innovativen Zügen der Musikentwicklung seiner Zeit konnte Grieg seinem Ziel, das Musikverständnis möglichst vieler Menschen zu fördern, näher kommen. Im Wesentlichen erklärt sich hieraus auch die bis zur Gegenwart andauernde weltweite Attraktivität und Popularität vieler seiner Werke.

2.

Edvard Grieg war seit 1866, dem Jahr der Aufnahme seiner beruflichen Arbeit in Kristiania, auf verschiedenen Ebenen musikerzieherisch tätig: als Musikorganisator, Musiklehrer, Konzertgeber und Dirigent. Anfangs war sein wichtigstes Projekt die Gründung einer Musikakademie in der norwegischen Hauptstadt. Damit sollte die Situation überwunden werden, daß zukünftige Berufsmusiker im Ausland studieren mußten, um eine gediegene musikalische Ausbildung zu erhalten. Zusammen mit dem Musikpädagogen Otto Winter-Hjelm (1837-1931) begründete Grieg in einem ausführlichen Zeitungsartikel diesen Plan. Betont wurde darin das nationale Anliegen, ohne damit jedoch einer Abgrenzung von der Musikkultur anderer Länder das Wort zu reden:

9 Lindeman, Ludvig Mathias: Ältere und neuere norwegische Bergmelodien, gesammelt und für Klavier bearbeitet (norwegisch), 4. Aufl. Oslo 1983.

10 Grieg an Henry Finck, 17.7.1900. Vgl. Brock, H., a.a.O., S. 27.

11 Ebenda, S. 324f.

„Wenn wir das nationale Element betont wissen wollen, so bedeutet das natürlich keineswegs einen einseitigen Wunsch nach Absonderung. Wir wollen nur, daß der Musikschüler auch das uns Eigene kennenlernt, das ihm doch am nächsten liegt und vielleicht am allerbesten dazu angetan ist, seine Phantasie zu befruchten; und wenn er sich dann all der Größe und Macht fremder Musik gegenübergestellt sieht, so wird ihn das nicht in dem Maße überwältigen, daß die Eindrücke der heimischen Musik verdrängt werden, wie das leider jetzt oft der Fall ist.“¹²

Als Lehrer für dieses Institut konnten einige hervorragende Musiker gewonnen werden. Grieg selbst unterrichtete die Fächer Musiktheorie, Komposition, Partiturspiel und Klavier. Infolge der zu jener Zeit noch begrenzten musikkulturellen Ansprüche der norwegischen Hauptstadt mußte die Lehranstalt jedoch schon nach zwei Jahren ihre Pforten schließen.¹³

Aus finanziellen Gründen erteilte Grieg weiterhin Klavierunterricht, den er aber mehr und mehr als belastend empfand, da diese Arbeit seine Zeit und Kraft zum Komponieren einschränkte. Dennoch hat gerade Griegs Tätigkeit als Klavierpädagoge den Anstoß zu einem seiner erfolgreichsten Werke gegeben, zu op. 12, dem ersten Heft seiner „Lyrischen Stücke“. Es bildet den Anfang einer Reihe von zehn Heften mit insgesamt 66 Klavierstücken, von denen einige, wie u.a. „Walzer“ und „Wächterlied“ (op. 12, Nr. 2 und 3), „Berceuse“ und „Einsamer Wanderer“ (op. 38, Nr. 1, und op. 43, Nr. 2) noch heute weltweit zum festen Repertoire des Klavierunterrichts gehören. Die klavierpädagogische Tätigkeit hatte Grieg deutlich erkennen lassen, daß zur Verwirklichung seiner nationalen Aufgabe, das Musikverständnis zu entwickeln, auch die Komposition von Klavierstücken der kleinen Form in einer dem Jugendlichen oder erwachsenen Laien zugänglichen Fassung gehörte. In diesen Stücken sollten die Klavierspieler und ihre Zuhörer die Naturerlebnisse und die Sagenwelt, die Träume und die Sehnsüchte des norwegischen Volkes in vielfältigen Klängen der Heimat nachempfinden und damit zugleich Zugang zu größeren Werken der musikalischen Weltliteratur gewinnen.¹⁴ Auch auf andere von Griegs zahlreichen Klavierwerken hat sich seine Erfahrung als Klavierlehrer ausgewirkt, so auf die Thematik und den relativ begrenzten technischen Schwierig-

12 „Morgenbladet“, Kristiania, 12.12.1866.

13 Erst 1883 gründete L.M. Lindeman eine lebensfähige Organistenschule, aus der 1894 das „Musik-Konservatorium“ in Kristiania hervorging. Vgl. Brock, H., a.a.O., S. 105.

14 Ausführliche Kommentare zu den »Lyrischen Stücken« bei Brock, H., a.a.O., S. 111-127.

keitsgrad seiner Sammlung „25 nordische Tänze und Volksweisen“ op. 17 von 1869.

Diejenige Arbeit, in der sich Grieg am unmittelbarsten als Musikerzieher gefordert und bestätigt fühlte, war seine Tätigkeit als Dirigent und Konzertgeber. Dabei hatte er unter den eingeschränkten kulturellen Bedingungen in Kristiania schon nach den ersten, scheinbar erfolgreichen Konzerten mit mangelndem Interesse, Gleichgültigkeit und sogar mit Intrigen und Mißtrauen gegenüber seinen leidenschaftlichen Bemühungen um die Reform des Musiklebens zu kämpfen. Dennoch gelang es ihm schließlich in Zusammenarbeit mit seinem Freund Johan Svendsen (1840-1911), die Aufführung anspruchsvoller Chor- und Orchestermusik durch den von ihm 1871 gegründeten „Musikverein“ („Musikforeningen“) zum festen Bestandteil des kulturellen Lebens der Hauptstadt zu entwickeln. Aus dem „Musikverein“ ging im Jahre 1919 die „Philharmonische Gesellschaft“ („Filharmonisk Selskap“) hervor, noch heute Norwegens führende Konzertinstitution.

Mit ähnlichen Schwierigkeiten hatte sich Grieg als Dirigent und Konzertgeber in späteren Jahren auch in seiner Heimatstadt Bergen auseinanderzusetzen. Hier galt sein Kampf vor allem chauvinistischer Beschränktheit, die anlässlich der Vorbereitung *des* von Grieg angeregten ersten Bergener Musikfestes 1898 groteske Züge annahm. Die Zähigkeit und die Argumentation, mit der Grieg diesen Kampf ausfocht, wirft ein Schlaglicht auf die weltoffene Haltung, in der er seinen Beitrag zur Hebung der Musikkultur in seiner Heimat leistete, und damit zugleich auf seine vertiefte Auffassung des Nationalen und der nationalen Kultur, die ohne Weltoffenheit sich nicht voll entfalten kann. Griegs Konzeption zu diesem Musikfest sah vor, den Menschen seiner Heimat das Erlebnis norwegischer Musikwerke in hervorragenden Interpretationen zu ermöglichen, die zu jener Zeit von den einheimischen Klangkörpern noch nicht erreicht werden konnten. Er engagierte deshalb das Concertgebouw-Orchester aus Amsterdam unter Willem Mengelberg, dessen hervorragende Leistungen ihn ein Jahr zuvor auf einer eigenen Konzertreise in Holland begeistert hatten. Daraufhin erhob sich aus maßgeblichen Kreisen seiner Landsleute ein Sturm der Entrüstung; Grieg wurde sogar als „Volksfeind“ beschimpft. Aus mehreren Briefen Griegs geht die Härte der Auseinandersetzungen hervor. Schließlich gelang es Grieg dennoch, sich durchzusetzen, und das Musikfest wurde ein großer Erfolg. Abschließend schreibt er seinem holländischen Freund Julius Röntgen;

„Jetzt erheben sich aber auch wichtige Stimmen für in eine Ansicht, und es ist sehr interessant, aus der ganzen Geschichte zu ersehen, daß

die Frage allgemein wird: Was ist national? Und hier angelangt, kann ich die Hände reiben. Dann gibt es einen Fortschritt in der Volksauffassung: in der Tat nicht das kleinste Resultat des Musikfestes.“¹⁵

Griegs Weltoffenheit betraf nicht nur die Anerkennung musikkultureller Leistungen anderer Völker und deren Einbeziehung in die Musikerziehung seiner eigenen Nation. Sie war Ausdruck einer von tiefer Menschlichkeit und Gerechtigkeitssinn geprägten Haltung, mit der er an den Problemen und Kämpfen seiner Zeit im internationalen Maßstab teilnahm. Die Musik hatte seiner Überzeugung nach hierbei die Funktion, eine Brücke zwischen den Völkern zu bilden und den Frieden zu fördern. Aus dieser Sicht empfand er auch die Erfolge seiner Konzerte im Auslande oft als eine Mission, die er erfüllt oder zu erfüllen hatte.

Im Jahre 1896, zu einer Zeit, als sich die Spannungen zwischen Norwegen und Schweden zu verschärfen begannen, gab Grieg in Stockholm vier überaus erfolgreiche Chor- und Orchesterkonzerte. Noch erfüllt von der Freude darüber schreibt Grieg an Röntgen; „Könnte ich meine Kunst noch mehr lieben, als ich es tue, dann müßte ich es jetzt tun. Denn ich habe – unglaublich wie es klingt – in Stockholm eine nationale Mission erfüllt, indem ich wirklich – die Zeitungen bestätigen es – dazu beigetragen habe, das schwedische und norwegische Volk einander näher zu bringen.“¹⁶

Diese hohe ethische Funktion, die Grieg der Musik zuwies, veranlaßte ihn auch, unter bestimmten politischen Umständen Konzerte im Ausland abzusagen. Seine Absage von Auftritten mit dem berühmten Colonne-Orchester in Paris 1899 begründete er mit seiner Empörung über die ungerechtfertigte Verurteilung eines französischen Offiziers, des Juden Alfred Dreyfus, wegen angeblicher Spionage für Deutschland. Diese Verurteilung hatte den Protest vieler progressiver Persönlichkeiten hervorgerufen, unter ihnen auch die Schriftsteller Emile Zola und Björnsterne Björnson.

Eine entsprechende Begründung gab Grieg im Jahre 1904 für seine Absage von Konzerten in Moskau und Petersburg während des von Rußland initiierten russisch-japanischen Krieges.¹⁷

15 Grieg an Röntgen, 28.8.1898. In: Röntgen, J., a.a.O., S. 75.

16 Grieg an Röntgen, 7.11.1896. In: Röntgen, J., a.a.O., S. 57.

17 Zu Griegs Absagen der Konzerte in Paris, Moskau und Petersburg vgl. Brock, H., a.a.O., S.30 f.

3.

Außer den weltweit verbreiteten „Lyrischen Stücken“ zeigen auch andere Kompositionen Griegs sein Engagement als Musikerzieher bereits in ihrer Thematik, ihrer Genrespezifik, ihrer Funktion oder in der Art und Weise, wie sie vom Komponisten präsentiert werden.

Es ist nicht allgemein bekannt, daß Grieg originelle Bearbeitungen von Kinderliedweisen sowie eigene Lieder für Kinder geschaffen hat. Intensive Beschäftigung mit der Volksmusik eines Landes bedeutet stets zugleich auch engen Kontakt zum Kinderlied als einer der ältesten Äußerungen volksmusikalischer Singepraxis, sei es als Abzählreim oder Scherzlied, als Wiegenlied, Tanz- oder Spiellied.¹⁸

Der große Anteil von Kinderliedweisen in Griegs Klavierbearbeitungen gibt sich schon in den Überschriften zu erkennen, zum Beispiel „Das Schwein“, „Ich weiß ein kleines Mädchen“ oder „Bremsen und Fliegen“ in op. 17 von 1869, „Lockruf und Kinderlied“, „Ein graues Männlein“ oder „Klein Astrid“ in op. 66 von 1897. Der relativ geringe Schwierigkeitsgrad macht diese Stücke für Kinder spielbar. Die meisten von ihnen sind zugleich für erwachsene Klavierspieler interessant, zumal Grieg gerade diesen Kinderliedweisen bei ihrer Bearbeitung besondere Sorgfalt zugewandt hat: durch abwechslungsreiche Rhythmik und farbige Harmonik sowie durch kleine Vor- und Nachspiele:

1. Musikbeispiel: „Klein Astrid“ op. 66, Nr. 16

Eine Kinderliedbearbeitung mit noch stärkerem eigenen Anteil des Komponisten ist der zweite Männerchorsatz „Kinderlied“ aus Griegs „Album für Männergesang“ op. 30 von 1877/78. Diese überaus lustige Bearbeitung des Kinderliedes von der Katze, die zum Trommelschlag die Mäuse tanzen läßt und die während des rauhen norwegischen Winters mit ihren Töchtern nach Dänemark reisen will, damit ihre Pfoten nicht erfrieren, bereitet Schülern mittlerer und höherer Klassenstufen sowie Erwachsenen Freude. Eventuell kann die vom Baritonsolisten vorgetragene Volksweise, vor allem aber das in jede Strophe von einer Tenorstimme eingefügte lautmalende „Miau“ nach mehrmaligem Hören mitgesungen werden.¹⁹ Die von ostinaten leeren Quinten begleitete Liedmelodie regt zudem die improvisatorische Begleitung durch einige Rhythmusinstrumente an:

18 Zu den folgenden Ausführungen vgl. Brock, H.: Griegs Musik für Kinder. In: *Studie Musicologica Norvegica* 16, 1991, S.21-28.

19 Vgl. hierzu Brock, Hella: *Eduard Grieg im Musikunterricht — Betrachtungen unter interkulturellen und polyästhetischen Aspekten*. Altenmedingen 1995, S. 16.

2. Musikbeispiel: „Kinderlied“ op. 30, Nr. 2

Edvard Grieg schuf 1894/95 auch einen eigens für Kinder bestimmten Liedzyklus, die „Sieben Kinderlieder“ op. 61. Grieg war um die Vertonung von Gedichten gebeten worden, die für ein Lesebuch zusammengestellt worden waren. Er erfüllte diesen Auftrag mit großer Freude und vertonte die Gedichte sowohl einstimmig mit Klavierbegleitung als auch für dreistimmigen Kinder- oder Frauenchor a cappella.²⁰ Die meisten dieser Lieder können überdies auch einstimmig ohne Begleitung gesungen werden und sind so auch in norwegischen Schulliederbüchern enthalten. In anschaulicher, kindgemäßer Weise besingen die Lieder das Leben der Seeleute und Fischer, gestalten die Rufe, mit denen die Tiere auf die Weide gelockt werden, und preisen die Schönheit der norwegischen Heimat. Im „Abendlied für den Falben“ wird ein Pferd, das den ganzen Tag auf den Beinen war, in einem vom Trott des Pferdes angeregten Rhythmus liebevoll angesprochen, gefüttert und zur Ruhe gebracht. Die Sequenzierung der pentatonisch aufsteigenden Tonfolge des Melodiekopfes bringt die Zärtlichkeit gegenüber dem müden Pferdchen unmittelbar zum Ausdruck. Die Beliebtheit des kleinen Liedes bei norwegischen Kindern zeigt sich darin, daß es von ihnen zurechtgesungen wurde, das heißt, sie singen es nicht in seiner Originalfassung als variiertes Strophenlied, sondern jede der sieben Strophen des Gedichtes auf die Melodie der ersten Strophe:

3. Musikbeispiel: „Abendlied für den Falben“ op. 61, Nr. 5

Zu den aus der norwegischen Volksmusik übernommenen Intonationen gehören in diesen Kinderliedern außer pentatonischen Tonfolgen auch verschiedene modale Skalenausschnitte. Gleich im ersten Lied dieses Zyklus „Das Meer“ begegnet uns die lydische Quarte, die gemäß Griegs Absicht „wie Meeressalz“ klingen sollte.²¹

Auf gänzlich andere Weise zeigt sich Grieg als Musikerzieher in einem seiner letzten Werke, den „Norwegischen Bauerntänzen“ oder „Slätter“ op. 72 von 1902/03. Weder ein gemäßigter Schwierigkeitsgrad noch ihre Thematik oder Funktion legen ihren Gebrauch für Kinder, Jugendliche oder erwachsene Laien nahe. Es handelt sich bei diesem Werk um freie Klavierübertragungen von 17 Tänzen, die Bauernfiedler auf der Hardangerfiedel musizieren. Grieg reichert in einigen dieser Tänze die funktionale Harmonik in einem Maße mit nichtfunktionalen

20 Im Musikverlag Peters, Frankfurt, erschien 1995 die Ausgabe für dreistimmigen Kinder- oder Frauenchor a cappella, erstmalig mit deutscher Übertragung (Hella Brock).

21 Vgl. ebenda das Vorwort (H. Brock).

Dissonanzen an, die weit über seine in anderen Werken gezeigten harmonischen Kühnheiten hinausgehen. Hier wird bereits die Nähe zu Béla Bartók spürbar. Besonderes Aufsehen erregte dieses Werk seinerzeit unter den französischen Musikern, die seitdem von „le nouveau Grieg“ sprachen.²²

Grieg war sich der Neuheit dieses Werkes voll bewußt und bemühte sich daher bei seiner Herausgabe in mehrfacher Hinsicht um das Musikverständnis seiner Hörer und Interpreten. Es ging ihm dabei um eine Präsentation dieser Tänze, die das Interesse an ihnen bereits im Vorfeld des eigentlichen Hörerlebnisses zu wecken vermochte. So bestand er darauf, daß zu gleicher Zeit wie diese Klavierbearbeitungen auch die von dem norwegischen Violinvirtuosen und Dirigenten Johan Halvorsen (1864-1935) nach dem Gehör für die Violine aufgezeichneten originalen Volkstänze im Verlag C.F. Peters erschienen.²³ Offensichtlich rechnete Grieg damit, daß ein Vergleich zwischen dem Original und seinen Bearbeitungen deren Attraktivität erhöhen würde. Auch schrieb er selbst ein ausführliches Vorwort, das die Art und Weise der Übertragung der originalen Tänze auf das Klavier begründet und erläutert und den Leser und Hörer auf ihre starke Gegensätzlichkeit, ihre „Mischung feiner und zarter Anmut mit derber und ungezügelter Wildheit“ vorbereitet. Schließlich fügte er auch die den Tänzen zugrunde liegenden Sagen seinen Klavierbearbeitungen bei, soweit diese nachweisbar waren, ging es ihm doch darum, auch über das kulturhistorische Interesse den Zugang zu dieser Musik zu fördern.

Zu Herzen gehend ist die Sage, die dem „Brautmarsch (nach 'dem Müller')“ zugrunde liegt. Dieses Stück ist alles andere als ein fröhlicher Marsch.²⁴ Der Sage nach wurde es von einem Müller geschaffen, als ihn seine Braut Kari verlassen hatte, um einen anderen zu heiraten. So wurde es ein Stück voller Wehmut und Zärtlichkeit. Dies kommt in Griegs Bearbeitung bereits in dem sanften Legato des abwärts geführten Hauptmotivs zum Ausdruck, das bei seiner Wiederholung mit immer neuen Ornamenten versehen wird:

22 Vgl. Brock, H.: Edvard Grieg, Leipzig 1990, S. 306.

23 Vollständiger Titel der Ausgabe: Norwegische Bauerntänze (Slätter) für Geige solo, wie dieselben auf der norwegischen Bauernfiedel gespielt werden, Originalaufzeichnung von Johan Halvorsen, Edition Peters Leipzig, Nr. 3083.

24 Vgl. Brock, H.: Edvard Grieg im Musikunterricht, a.a.O., S. 38.

4. Musikbeispiel: „Brautmarsch (nach (dem Müller))“, Original auf der Hardangerfiedel und Griegs Klavierbearbeitung op. 72, Nr. 8

Ein Beispiel „ungezähmter Wildheit“ mit gewaltiger harmonischer Steigerung ist dagegen der zweite Tanz aus op. 72:

5. Musikbeispiel: „John Wastafä's Springtanz“, Original auf der Hardangerfiedel und Griegs Klavierbearbeitung op. 72, Nr. 2

Trotz der genannten Bemühungen Griegs um eine Präsentation seines op. 72, die zum Verständnis das Werkes beitragen konnte, fand seine eigene erste Interpretation in Kristiania nur mangelhafte Resonanz. Enttäuscht schreibt Grieg in sein Tagebuch, seine Landsleute könnten seine Entwicklung als Komponist nicht verstehen, sie zehrten noch immer von seinen Jugendwerken. Dann fährt er fort:

„Aber – das soll mich nicht hindern. Dürfte ich mich nur so lange entwickeln, wie ich lebe. Das ist mein höchster Wunsch. Das allgemeine Verständnis wird kommen, wenn die Zeit reif ist.“²⁵

Griegs Intentionen als Musikerzieher duldeten keine Abstriche von -seiner Arbeit als Komponist, blieben aber dennoch erhalten, erfüllt vom Glauben an den Fortschritt musikkultureller Entwicklung. Die „Norwegischen Bauerntänze“ op. 72, ein in die Zukunft weisendes Werk des großen Norwegers, haben in der Interpretation durch hervorragende norwegische Pianisten seit Griegs Jubiläumsjahr 1993 in vielen Ländern starke Resonanz gefunden. Ich selbst konnte feststellen, daß sie auch in der Sekundarstufe unserer Schulen mit Interesse rezipiert werden, vor allem dann, wenn man den Schülern zum Vergleich auch das Original auf der Hardangerfiedel darbietet – wie es Grieg selbst mit seiner zeitgleichen Herausgabe von Original und Bearbeitung als Musikerzieher nahegelegt hatte.

Prof. Dr. Hella Brock
Franz-Mehring-Straße 2
04157 Leipzig

25 Griegs Tagebuchaufzeichnung vom 21.3.1906. In: Edvard Grieg: Dagboker, Bergen 1993, 8. HS.

Richard Kaden (1856-1923) und seine Reformbestrebungen im Bereich der privaten Musikschulen

Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung : Fachgeschichte - Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. - Essen: Die Blaue Eule 1997. (Musikpädagogische Forschung. Band 18)

Kadens Bedeutung für die Musikpädagogik beruht auf dem Versuch, an seiner „Pädagogischen Musikschule zu Dresden“ neue Wege der Musikausbildung zu beschreiten, und in seinem Unterfangen, ein wissenschaftlich untermauertes System der Musikpädagogik zu schaffen, wie es das ca. 450 Seiten umfassende Manuskript mit dem Titel „Schule der Musikpädagogik“ (1892) – handschriftliche Form – darstellt. Kaden mußte zur Kenntnis nehmen, daß seine reformerischen Ideen in seiner Zeit kaum Widerhall fanden. So glaubte er, er habe 30 Jahre zu früh gelebt. Die Zukunftsträchtigkeit seiner musikpädagogischen Vorstellungen wurde dennoch, wenn auch nur von wenigen Zeitgenossen, erkannt. So setzte der damalige Hauptschriftleiter der „Zeitschrift für Musik“, Alfred Heuß, über den von Fritz Reuter verfaßten Nachruf für Richard Kaden die Worte:

„Nichtsdestoweniger sind es Säemänner, deren Saat aufgeht, ohne daß man später ihren Namen kennt.“¹

Biographisches

Richard Kaden wurde am 10.2.1856 in Dresden geboren. Der Vater, von Beruf Bergmann, später Angestellter einer Eisenbahngesellschaft, gelangte schließlich in den Staatsdienst. Richard erhielt zeitig Musikunterricht am Dresdner Konservatorium. Er durchlief diese Einrichtung bis zur völligen Reife. Mit 14 Jahren war er Geiger der Stadtkapelle, mit 15 „Chef der zweiten Geige“, und an seinem 16. Geburtstag wurde er als Lehrer für Violinspiel am Konservatorium angestellt. Richard Kaden hat seine Ausbildung mit Hilfe namhafter Lehrer erhalten: Lauterbach und Hüllweck (Violine), Döring (Klavier), Julius Rietz (Theorie und Komposition), Rischbieter (Kontrapunkt), Rühlmann (Musikgeschichte). Alle Namen waren Anfang des Jahrhunderts in Riemanns Musiklexikon zu finden.

1 Reuter, Fritz: Richard Kaden (1856-1923), Zeitschrift für Musik, Heft 17, Leipzig 1923, S. 10-14.

Mit seiner Tätigkeit als Konservatoriumslehrer war ihm auch die Möglichkeit gegeben, am Königlichen Polytechnikum Vorlesungen zu besuchen. Seine Interessen galten der Philosophie, der Psychologie und Pädagogik einschließlich ihrer Geschichte.

Seine künstlerische Tätigkeit erstreckte sich auf seine Mitgliedschaft im Hoforchester und auf Wagner-Aufführungen in Bayreuth.

1883 übernahm er die Leitung der von Vera von Mertschinski gegründeten „Pädagogischen Musikschule zu Dresden“. Sie war eine damals bemittelte Schülerin Kadens, die sich an den reformerischen Ideen ihres Lehrers begeisterte. Sie bot ihm die Gelegenheit, seine Vorstellungen über musikalische Erziehung im Kindes- und Jugendalter an einer eigenen Schule zu verwirklichen. So gab er seine elf Jahre lang ausgeübte Lehrertätigkeit am Konservatorium zugunsten seiner Schule auf, lediglich im Hoforchester verblieb er noch 13 Jahre als Bratschist.

Über Höhen und Tiefen führte er die „Pädagogische Musikschule“ 40 Jahre lang bis zu seinem Tode. In den besten Jahren bewegten sich die Schülerzahlen zwischen 100 und 120, Krieg und Nachkriegselend ließen sie aber beträchtlich sinken.

Neben seiner Unterrichtstätigkeit entwickelte Kaden ein reges Musikleben in Schule und Öffentlichkeit über musikalische Aufführungen und seinen in Dresden berühmt gewordenen Vorträgen zur Musik.

Alle Aktivitäten waren getragen von Kadens reformerischen Vorstellungen über die musikalische Erziehung der Kinder und Jugendlichen. Auch seine Funktion als Vorsitzender des Dresdner Musikschuldirektorenverbandes und das Amt als 2. Vorsitzender der Sächsischen Musikschuldirektorenvereinigung mit Sitz in Leipzig waren geprägt durch sein musikpädagogisches Anliegen. Hier gelang es ihm gemeinsam mit Hugo Riemann, Julius Klengel, Herman Vetter u.a. eine Prüfungsordnung für Musikschullehrer zu schaffen, die zwar 1913 erst in Kraft trat, die aber in der Lage war, den Zugang ungeeigneter Personen zum Musiklehrerberuf zu versperren, eine Maßnahme, die wesentlich zur Qualitätssteigerung der Musikschulausbildung beigetragen hat.

In den 40 Jahren seiner Musikschuldirektorentätigkeit entstand neben der „Schule der Musikpädagogik“ auch manch andere Publikation zur Verbreitung seiner Reformgedanken: „Wie studiert man Musik? (1892), „Parsifal im Lichte des Zeitgeistes“ (1914), „Einführung in die 'Faust-Szenen' von Robert Schumann“ (1917) „Blumenduetten — leicht, Violinduetten für Dilettanten“ (1891) „Blumenlese — Violinduetten mit poetischen Erläuterungen“ (1906), die Bearbeitung der Violinschule von Kreutzer-Baillet.

In den Jahren des Weltkrieges und danach erlebte Kaden den Niedergang seiner Schule. Öffentliche Anerkennung blieb ihm weitgehend versagt.

Am 9. Juli 1923 starb Kaden an einem Herzschlag.

Unter der Leitung von Kadens Frau Vera von Mertschinski existierte die Schule bis zum Jahre 1931.

Zur Situation des Dresdner Musikschulwesens zur Zeit Kadens

Um Kadens Reformideen begreifen zu können, ist ein Blick auf das Musikschulwesen seiner Zeit erforderlich.

In den Jahren der Bestehens der „Pädagogischen Musikschule Kadens“ öffneten und schlossen in Dresden über zwei Dutzend private Musikschulen. Es waren Einrichtungen mit zum Teil anspruchsvollen Namen: Musikakademie, Musikinstitut, Meisterschule, Pädagogium der Tonkunst, Musikunterrichtsanstalt, Opern- und Theaterschule. Der damals begehrteste Titel „königlich“ fiel dem Konservatorium, der ältesten und größten Ausbildungsstätte, zu. Es war 1856 – also 13 Jahre nach Gründung des ersten deutschen Konservatoriums durch Mendelssohn in Leipzig – eröffnet worden.

Die Musikschulen führten den Kampf um werbewirksame Namen mit großer Zähigkeit. Der Pianist Otto Marschall schmückte sich nicht nur zu Unrecht mit dem Professorentitel, er erfand auch irreführende Namen für sein Unternehmen; „Erste Spezialschule für Klavier“, nachdem ihm der Titel »Hochschule für Klavier“ nicht genehmigt worden war. Ein Großunternehmen, gegründet von Bernhard Rollfuß, nannte sich „Musikakademie für Damen“. Zwischen 1875 und 1893 hatten sich hier 9207 Damen – folgend einem Modetrend der Zeit – des Klavierspiels befleißigt. Ein Mitarbeiter dieser Schule überschrieb seinen Jahresbericht „Die Besprechung der Klage über oberflächliches und sinnloses Klavierspielen“.²

Bei einer Einschätzung dieses umfangreichen Musikschulbetriebes ist ein stark kommerzieller Charakter der Unternehmungen zu erkennen. Oft werden in unverantwortlicher Weise die vielgestaltigsten Ausbildungsangebote unterbreitet, die von den Zwei- bis Vierpersonen-Unternehmen gar nicht bestritten werden konnten. Mitunter wurden völlig unqualifizierte und dadurch billige Lehrkräfte eingestellt,

2 Staatsarchiv Dresden — Akte 18196, 9. Jahresbericht, S. 8.

wie wir es aus einem Inspektionsbericht von Prof. Hermann Vetter entnehmen:

„Ein Hilfslehrer, Herr Klient, unterrichtete einen Anfänger in Violin- und Klavierspiel und zeigte dabei Lehrgeschick. Er selbst ist aber noch Anfänger im Violin- und Klavierspiel. Musikalisches Gehör besitzt er auch nicht, denn das Einstimmen der Violine bereitete ihm Schwierigkeiten. Er konnte auch mit dem Gehör die beiden Tongeschlechter Dur und Moll nicht voneinander unterscheiden.“³

Interessant sind auch Einblicke in das ansonsten renommierte „Königliche Konservatorium“ kurz vor Beginn des 1. Weltkrieges. In diesen Jahren lernten dort ca. 1500 Schülerinnen und Schüler, die von 113 Lehrern unterrichtet wurden. Die Lehrerschaft fühlte sich ausgebeutet und gründete die „Freie Vereinigung der Lehrer am Königlichen Konservatorium“. Sie kämpften um Gehaltsaufbesserung sowie um pädagogische und soziale Mitbestimmung. Im einzelnen ging es um exakte Aufnahmeprüfungen, Gleichstellung der Lehrkräfte, Veröffentlichung der Honorarsätze und um hygienische Unterrichtsräume. Den Vorwurf sozialdemokratischer Gesinnung wiesen sie zurück. Natürlich existierten auch Schulen, die entsprechend den gestiegenen Anforderungen der Konzert- und Bühnenliteratur gutes Handwerk vermittelten. über deren ausschließliche Orientierung auf Finger- und Kehlkopffertigkeit ist viel gesagt worden. Hugo Riemann bestätigt dies, wenn er gegen Ende des 19. Jahrhunderts von einer „unsäglich einseitigen Ausbildung vieler Musiker“ spricht und diese mit scharfen Worten geißelt als „ausschließliche Massendressur auf praktische Musikausbildung“.⁴

Nach Kaden würden zwei Unterrichtsarten hervortreten: die akademische und die mechanische. Im akademischen Unterricht werde die Technik einseitig gefördert, im mechanischen „verständnisloses Können“. Der mechanische Unterricht sei im Dilettantenunterricht weit verbreitet, „Triebfeder (sei) die Eitelkeit“. Erreicht werde „bloße Mittelmäßigkeit“. „Hier ist Reform nötig!“. Das betreffe aber auch den akademischen Unterricht, wo „tüchtige akademisch gebildete Musiker, Virtuosen, aber wenig wahrhaft künstlerische Persönlichkeiten“ herangebildet würden.⁵

3 A.a.O. — Akte 181168, S. 13.

4 Riemann, Hugo: Das Überhandnehmen des musikalischen Virtuosentums, in: Gesammelte Aufsätze..., Leipzig 1895, S. 3.

5 Kaden, Richard: Wie studiert man Musik? Conrad Weiske, Buchhandlung, Dresden 1892, S. 11.

Kadens „Pädagogische Musikschule“ in Zielsetzung und Organisation

Kadens Programm für seine Schule war ein Versuch, die Musikausbildung der Privatschulen mit den neuen Erkenntnissen der Pädagogik und Psychologie seiner Zeit (Herbart, Dittes Diesterweg, Wunde u.a.) in Einklang zu bringen. „Erziehender Musikunterricht“ war das Motto für seine Unternehmung. In einem Werbeprospekt seiner Schule beschreibt Kaden deren Zielstellung wie folgt:

„Die Pädagogische Musikschule hat die Aufgabe, Musik in erziehender Form zu lehren, das heißt, im organischen Zusammenhang mit der gesamten Erziehung ... Sie ist somit bestrebt, eine Lücke in der bisherigen Jugenderziehung nach Kräften ausfüllen zu helfen; sie will die in der Schule zurücktretende Phantasiebildung nach Kräften ergänzen und zwar vermittels einer Methode, welche nicht bloß auf Technik und Mechanik beruht, sondern welche die Fähigkeit, Musik richtig zu hören und zu genießen entwickelt (aber nicht nur durch theoretische Fächer, vielmehr durch einen erziehenden Klavier- und Violinunterricht usw.) und die Musik schöngeistig behandelt.“⁶

Vier Aufgaben formuliert Kaden für seine Schule:

1. Sie soll formal bildend wirken, nicht Gebildetheit, sondern Bildung anstreben, und darum im Unterricht psychologisch verfahren.
2. Sie soll die Musik in Sinne der allgemeinen Bildung pflegen, den Schüler in die verschiedenen Zweige der Musik einführen, Technik, Vortrag und Verständnis harmonisch bilden und das vielseitige Interesse für Musik erwecken.
3. Sie soll eine Vorbereitungsschule sein; richtige Haltung der Hand und des Körpers überhaupt und sicheres, glattes Spiel bewirken.
4. Sie soll die Musik dem tiefsten Innern des Schülers zugänglich und vertraut machen, indem sie die verschiedenen Musikstücke schließlich auch ethischer Beurteilung unterwirft.“⁷

Der Unterricht soll in drei Stufen gegliedert werden:

a) Die Elementarschule

mit den Fächern Violine oder Klavier, ergänzt durch Vierhändig-Spiel bzw. Duett- oder Triospiel, Elementarästhetik, die u.a. Melodie- und Formenlehre beinhaltet, und der Musikstückbesprechung.

6 Kaden, Richard: Die Pädagogische Musikschule zu Dresden, Dresden 1903, S. 8.

7 Ebenda.

b) Die Mittelschule

mit Instrument oder Gesang, Nebeninstrument, Harmonielehre oder Kontrapunkt, Ensemblefach und enzyklopädischer Musikstückbesprechung. (Vieles vollzog sich hier im Gruppenunterricht von 3 bis 4 Schülern). Die beiden letztgenannten Fächer wurden monatlich einmal abgehalten.

c) Der Akademieunterricht

sieht neben der musizierpraktischen Ausbildung sogenannte „erläuternde Unterredungen“ zu Ensemblespiel, Partiturspiel, Vortragslehre, Harmonielehre, darstellende Ästhetik mit Bezügen zur Philosophie der Musikgeschichte, Psychologie der Musikstücke u.a.m. vor.

Zum Unterricht an der „Pädagogischen Musikschule“

Kaden legte den Schwerpunkt folgerichtig auf die musikalische Elementarerziehung. Es ging ihm darum, daß auch junge Schüler bereits den Gefühlsausdruck eines erarbeiteten Musikstückes erfassen lernen, um jedes mechanische Herunterspielen zu vermeiden. Nur bei einem gefühlsmäßigen und geistigen Erfassen kann Musik richtig interpretiert und zur inneren Bereicherung des Musizierenden werden. Kaden suchte im Unterricht auf dem Erlebnis- und Erfahrungsbereich der Schüler aufzubauen. „Nicht Pauken und Dozieren“, wie er sich ausdrückte, sollten den Unterricht bestimmen, sondern das Kind sollte durch Fragen so zum Nachdenken angeregt werden, „daß es in der Lage ist, das an dem Lerngegenstand zu Erlernende von selbst zu finden“⁸ Es ging ihm also um die Entfaltung schöpferischer Kräfte des Kindes und, wie er es ausdrückte, „die Lust am Denken“. Damit stand er auf der Seite der progressiven Pädagogen seiner Zeit, aber auch in Distanz zur wilhelminischen Schule. Ein sehr einfaches Beispiel für seine Unterrichtsführung hat Kaden selbst schriftlich niedergelegt:

„Ein Schüler läßt zwischen den Takten einer Etüde Lücken. Wir helfen nicht durch Zahlen, nennen den Fehler nicht, sondern spielen die betreffende Stelle einmal falsch und dann richtig vor. Durch Vergleich soll der Schüler den Fehler finden. Danach Hilfe des Lehrenden (Lenkung der Erkenntnis).“⁹

8 Kaden, Wie studiert man Musik? S. 12,

9 Ebenda.

Nach Kaden steht das Volksliedspiel am Anfang der Musikbetrachtung im Unterricht. In Verbindung mit dem Text geht es um das ausdrucksmäßige Erfassen. Er schreibt dazu: „Die Besprechung des Liedes als Gedicht dürfte nur dem ganz einseitigen, eingefleischten Instrumentalmusiker als etwas Unnötiges, als eine Abschweifung vom eigentlichen Musikunterricht erscheinen.“¹⁰

Aus einer von Kaden bearbeiteten Violinschule erfahren wir, wie solche Erläuterungen gegeben wurden:

Begleittext zu dem Lied „Die Lorelei“ von Heine/Silcher

„Das, was sich hier ausspricht, ist eine traurige Stimmung, die sich unserer bemächtigt, ohne daß wir wissen, woher sie stammt. Es ist eine Wehmut, deren Ursache wir nicht kennen. Um keine erschütternde Trauer handelt es sich hier, sondern um eine sanfte Melancholie, die mancher zu Zeiten gern empfindet. Spiele: Langsam, sinnig, traurig, aber nicht schleppend und nicht schwer.“¹¹

Begleittext zu einem polnischen Volkslied, das heute die polnische Nationalhymne darstellt.¹²

Bei diesem Lied sind es die zwei Eigenschaften, welche die polnische Nation zieren, die bestimmend für den Vortrag werden: Nämlich „Kühnheit“ und „Stolz“. Spiele: mit rhythmischem Accent und Schwung also: kühn, aber nimm die Bewegung nicht zu leicht, im Gegenteil, halte im Tempo etwas zurück und spiele: stolz:



10 Kaden, Richard: Die Pädagogische Musikschule zu Dresden, S. 18.

11 Rode/Kreutzer/Ballot: Violinschule, Hrsg. Richard Kaden, o.J., S. 7.

12 Ebenda.

Kadens „enzyklopädische Hermeneutik“

In seinem Aufsatz „Anregungen zur Förderung musikalischer Hermeneutik“ von 1902 bezeichnet Hermann Kretzschmar die musikalische Hermeneutik als die für ihn „letzte und wertvollste Ernte der gesamten Musiklehre“.¹³

Unabhängig von Kretzschmar schreibt Kaden 1893 in einem Aufsatz von einer »möglichst allseitigen Betrachtung und Würdigung der musikalischen Kunstwerke« und gebraucht dafür den Begriff „enzyklopädische Hermeneutik“¹⁴

Seine „enzyklopädische Hermeneutik“ kennt sechs „Momente des Verstehens“:

1. Hören und Empfinden
2. Denken
3. Fühlen
4. Deuten
5. Ethische Wertschätzung
6. Kritisieren

Diese Stufenfolge erläutert Kaden wie folgt:¹⁵

Das relative Hören sei das wichtigere, das Empfinden zielen auf das gesamtheitliche Erfassen des musikalischen Werkes. Das Denken als zweite Stufe beziehe sich auf das Erfassen der „flüssigen“ (Melodik, Rhythmik, Harmonik) und „festen Bestandteile der Musik“ (Periodik, Symmetrie, Stimmverflechtung).

Das Fühlen (dritte Stufe) bedeute ein „Innewerden der Stimmungen“, ein „Fühlen des Inhalts“. Es sei dies „der Brennpunkt des Verständnisses“.

Daraus entwickle sich die Fähigkeit des Deutens (vierte Stufe), indem das Gehörte ein Objekt erhält. (An anderer Stelle ist diese Forderung sehr abgeschwächt, wenn Kaden sagt: „Das Objekt selbst braucht nicht erkannt zu werden“ oder „Für den direkten Genuß der Musik ist's nicht nötig, ein Objekt zu kennen.“)¹⁶ Beim Deuten sollten auch Vorstellungen des Komponisten, die in Zusammenhang mit dem betreffen-

13 Kretzschmar, Hermann: Gesammelte Aufsätze über Musik und anderes, Bd. 2, Leipzig 1911, S. 252.

14 Kaden, Richard: Schule der Musikpädagogik, Mskr., S. 216 ff.

15 Ebenda, S. 169/170.

16 Ebenda, S. 169.

den Werk stehen, berücksichtigt werden. Es ginge darüber hinaus auch darum, den „Zeitgeist des betreffenden Werkes philosophisch zu erfassen“. Für ihn sei das ein „ebenbürtiger Genuß. gegenüber dem „Genießen der Töne“.

Die „ethische Wertschätzung“ (fünfte Stufe) - eng mit der Vorstellung der humanisierenden Kraft der Musik verbunden - ist ein Grundanliegen seiner gesamten musikpädagogischen Tätigkeit.

Das „Kritisieren“ als sechste Stufe will Kaden nicht als „Kritikastertum der Konservatoristen“ verstanden wissen. Es geht ihm um die Einschätzung der künstlerischen Qualität eines Werkes, um sachgerechte Wertung.

Die Stufen sollen eine umfassende - eine „enzyklopädische“ - Betrachtung bzw. Analyse garantieren, wobei nicht die Reihenfolge entscheidet.

Aber über Kadens hermeneutisches System ist die Zeit hinweggegangen. Es ist heute unbekannt. Nur Fritz Reuter zitierte 1950 in seinem Buch „Methodik des musiktheoretischen Unterrichts“ die „Momente des Verständnisses der Kadenschen Hermeneutik“¹⁷

Wie seine Hermeneutik so ist auch Kaden mit seinen idealen Vorstellungen einer umfassenden Musikerziehung an den Privatschulen vergessen. Seine „Schule der Musikpädagogik“ ist ungedruckt. Vielleicht ist eine Veröffentlichung auch gar nicht mehr erforderlich, sind doch die darin enthaltenen Forderungen weitgehend erfüllt oder wenigstens als Ziel erkannt. Wäre zu fragen, welchen Gewinn eine Beschäftigung mit verdienstvollen, aber vergessenen Persönlichkeiten der Geschichte unseres Faches für die Gegenwart bringt. Zunächst ist die Geschichte der Musikerziehung unverzichtbarer Teil einer wissenschaftlich begründeten Musikpädagogik. Vielleicht ist es auch die Vorbildwirkung dieser Persönlichkeiten für den täglichen Kampf um die Sicherung und Verbesserung unserer heutigen Musikerziehung.

Prof. Dr. Siegfried Freitag
Walter-Victor-Straße 7
99425 Weimar

17 Reuter, Fritz: Methodik des musiktheoretischen Unterrichts, Halle 1950, S. 106.

„Wissenschaftliches Zeug“ — „Lebensvolle Musik“

Markus Koch und seine Bedeutung für die bayerische Schulmusik um 1930

Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung : Fachgeschichte - Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. - Essen: Die Blaue Eule 1997. (Musikpädagogische Forschung. Band 18)

I.

Ich ersticke oft in einem Wust von amtlichen Papieren, Vorlesungsvorbereitungen, Recensionen mau., lauter wissenschaftliches Zeug, das ich ja ansonst nicht verschmähe und gern habe, aber ich hoffe, daß ich in der nächsten Zeit doch auch zur lebensvollen Musik wieder mehr komme.¹

Dieses Briefzitat erlaubt eine erste Annäherung an den Musikpädagogen Markus Koch. Die beklagte Belastung deutet auf die vielfältigen musikpädagogischen Ämter und Funktionen, die M. Koch innehatte. Zur Zeit der Abfassung dieses Briefes, im Jahr 1926, wirkte er als Professor für Schulgesang an der *Akademie der Tonkunst* in München sowie als Leiter bei *Unterweisungskursen für Schulgesang*.² Damit trug er Verantwortung für die Ausbildung und Fortbildung bayerischer Musiklehrkräfte.³ Als Referent beim bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus war er an der Erstellung von Lehrplänen und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht und die Musiklehrerausbildung beteiligt.⁴ Auf die praktische Umsetzung der darin manifestierten Intentionen konnte er in seinen Funktionen als Akademieprofessor bzw. als amtlicher Visitator des Musikunterrichts an höheren Schulen und Lehrerbildungsanstalten in Ober- und Niederbayern, in

1 Brief von M. Koch an M. G. Conrad vom 5.7.1926. Nachlaß M.G. Conrad, Monacensia — Abteilung der Stadtbibliothek München. Hervorhebung im Original.

2 Vgl. *Auszug aus dem Berichte [...] über den Unterweisungskurs für Schulgesang in Regensburg* am 29. Nov. 1926. BayHStA MK 21684

3 Abgesehen von der Münchener Akademie stand für die Ausbildung der bayerischen Musiklehrkräfte das Staatskonservatorium für Musik in Würzburg zur Verfügung.

4 Vgl. die Lehrpläne für Gesang- und Instrumentalunterricht an Höheren Schulen bzw. *Deutschen Aufbauschulen* (1926, 1930; 1935) und *Volksschulen* (1926) sowie die *Ausbildungs- und Prüfungsordnung von hauptamtlichen Musiklehrerinnen und Musiklehrern an höheren Unterrichtsanstalten* (1927). Zit. nach 13. Hofmann 1995, 5. 88, Anm. 1, 6, 8; 5. 90, Anm. 9, 10; S. 91, Anm. 1, 5. 97, Anm. 5

Schwaben und in der Oberpfalz Einfluß nehmen.⁵ Als Fachgutachter wurde er bei den Genehmigungsverfahren von Lehrmitteln für den bayerischen Schulgesang- und Instrumentalunterricht hinzugezogen; zudem verfaßte er selbst eine Reihe von Unterrichtsmaterialien — Liederbücher, eine Chorgesangsschule, methodische Handreichungen.⁶ Aus all dem wird deutlich, daß M. Koch auf unterschiedlichen institutionellen Ebenen wirkte und so die Entwicklung der bayerischen Schulmusik⁷ von Beginn der 1920er bis Mitte der 1930er Jahre lenkte. Insofern kann M. Koch als führender Repräsentant der bayerischen Schulmusik zur Zeit der Weimarer Republik gelten. Auch wenn die Leistungen M. Kochs außer Zweifel stehen, erscheint die vor einiger Zeit auf ihn gemünzte Bezeichnung *Vater der bayerischen Schulmusik*⁸ als etwas zu einseitig, weil sie die Arbeit und den Einsatz von Künstlern und Musikpädagogen wie Carl v. Perfall, Max v. Erdmannsdörfer, Berthold Kellermann, Walter Courvoisier, Simon Breu, Eberhard Schwickerath und vielen anderen im Zeitraum von etwa 1880 bis 1920 zu stark in den Hintergrund rückt.⁹

Daß durch eine Aufzählung musikpädagogischer Ämter und Funktionen M. Kochs Persönlichkeit nicht hinreichend wiedergegeben werden kann, wird aus dem zitierten Brief ebenfalls ersichtlich. Die Frage, wie das in M. Kochs Formulierung zum Ausdruck gebrachte Spannungsverhältnis zwischen *wissenschaftlichem Zeug* und *lebensvoller Musik* zu verstehen sei, gibt Anlaß zu einer biographischen Skizze.¹⁰

5 Diese Aufgabe war M. Koch ab 1924 übertragen worden (vgl. Personalakte M. Koch, BayHStA München, MK 33462). Die Fachaufsicht der Schulen in den drei fränkischen Bezirken sowie in der Pfalz nahmen Vertreter des Staatskonservatoriums in Würzburg wahr.

6 Vgl. M. Koch 1927a, 1927b, 1930; J. Kiechle/M. Koch/K. König 1926

7 Zum Begriff Schulmusik vgl. B. Hofmann 1995, S. 12

8 G. Weiß-Aigner 1979

9 Vgl. hierzu B. Hofmann 1995, S. 58 f.

10 Für den folgenden Abschnitt wurden insbesondere folgende Quellen ausgewertet: a) Gedruckte Quellen: Art. M. Koch, in: H. Riemann (Hrsg.) *Musiklexikon*, Berlin/Leipzig '19/ 6, S. 565 — Art. M. Koch, in: W. Altmann: *Tonkünstlerlexikon* Regensburg 1935, S. 306 — Art. M. Koch, in: 1-1. J. Moser: *Musiklexikon*. Hamburg '1951, S. 576 f. (In neueren, einschlägigen Lexika fanden sich keine Einträge über M. Koch) — G. Weiß-Aigner 1979. b) Ungedruckte Quellen: Personalakte M. Koch, BayHStA München, MK 33462 — Nachlaß M. Koch, BayStB München, Ana 484 — Koch o.J. — Archiv H. Koch Interview mit H. Koch (Sohn von M. Koch)

II.

Markus Johannes Nepomuk Koch wird am 23.7.1879 im niederbayerischen Vilshofen/Donau geboren.¹¹ Von seinem Vater, dem Müller-¹² und Türmermeister Johann Nepomuk Koch (1850-1923), der als versierter Musiker den Organisten- und Chorregentendienst in der Stadtpfarrkirche versieht und eine Blaskapelle leitet, erhält er ersten Unterricht im Klavier-, Orgel- und Violinspiel.¹³ Nach dem Besuch der Volksschule Vilshofen (1885-1889) tritt M. Koch in die Realschule in Passau ein.¹⁴ Der Vierzehnjährige komponiert für das Orchester der Anstalt Märsche, die bei den Maifesten zur Aufführung kommen.¹⁵ Nach dem sog. „Einjährigen“ besucht er die Lehrerbildungsanstalt in Straubing.¹⁶ An dieser Schulform, in der man traditionell besonderen Wert auf musikalische Ausbildung legt, werden seine musikalischen Fähigkeiten weiter gefördert. Er bekleidet das Amt eines Musikpräfekten, übernimmt den Organistendienst bei Schulgottesdiensten und vertritt den Seminarmusiklehrer in Chorproben. 1898 legt er seine Schlußprüfungen ab und arbeitet anschließend als Lehrer an niederbayerischen Dorfschulen.¹⁷ Mitte September 1899 erhält er eine Musiklehrerstelle am Gymnasium der Benediktiner in Metten, die ihn zu *durchschnittlich 98 Wochenstunden* Unterricht, *darunter 28 Wochenstunden Violinunterricht an Anfänger* verpflichtet.¹⁸ *Wegen Überanstrengung und auf ärztlichen Rat hin*¹⁹ - wohl auch, um seine *Anwartschaft im niederbayerischen Volksschuldienst nicht zu verlieren*²⁰ - gibt er diesen Posten schon nach wenigen Monaten auf und nimmt erneut Stellungen als Hilfslehrer an.²¹

11 Personalakte M. Koch, BayHStA München, MK 33462

12 G. Weiß-Aigner 1979

13 Interview mit H. Koch

14 Personalakte M. Koch, BayHStA München, MK 33462

15 Im Verzeichnis des kompositorischen Werks M. Kochs bezeichnet als Op. 1 *Drei Märsche für Orchester (1891, 1892, 1893) (zu den Maifesten der Realschule Passau)* (Nachlaß M. Koch)

16 Personalakte M. Koch, BayHStA München, MK 33462

17 M. Koch wirkte als Hilfslehrer in Pleinting und Prag/Tittling. Personalakte M. Koch, BayHStA München, MK 33462

18 Schreiben M. Koch an die Lokalschulkommission München vom 27.7.1912, in: Personalakte M. Koch, BayHStA München, MK 33462

19 Ebd.

20 Vgl. H. Koch o. J., S. 6

21 M. Koch lehrte ab 15.4.1900 in Haibach/Ndb., ab 14.1900 in Konzell/Ndb. (Personalakte M. Koch, BayHStA München, MK 33462)

Im Sommer 1900 bewirbt er sich erfolgreich um eine Lehrerstelle in München.²² Der damalige Stadtschulrat G. Kerschensteiner wird *schon während des Anstellungsgespräches* auf den jungen Lehrer aufmerksam; es entwickelt sich eine *lockere Freundschaft*.²³

In München erweitert sich der musikpädagogische, künstlerische und gesellschaftliche Wirkungskreis M. Kochs. Neben seiner Lehrtätigkeit in der Volksschule an der Versaillerstraße²⁴ unterrichtet er an der Münchener *Zentralsingschule* sowie an der *Musikerfachscheule*,²⁵ die er zusammen mit J. Haas begründet;²⁶ ferner wirkt er als Privatmusiklehrer.²⁷ Seine Kompositionen und Schriften aus dieser Zeit sind musikpädagogisch geprägt: Er schreibt vorwiegend *Frauenchöre für die Zentralsingschule*²⁸ und verfaßt für seine Schüler der Musikerfachscheule einen *Abriß der Instrumentenkunde*.²⁹ In der Freimaurerloge *In Treue fest*, der er im Mai 1905 beitrifft, organisiert, dirigiert und musiziert er bei zahlreichen Konzerten.³⁰ Als gewandter und gesuchter Korrepetitor arbeitet er mit einer Reihe prominenter Solisten,³¹ darunter Paul Bender,³² Karl

22 H. Koch weist darauf hin, daß die Städte die Lehrkräfte weit *über den staatlichen Tarif* [hinaus] bezahlten. (EL Koch o. J., S. 5)

23 Ebd., S. 6. Der Kontakt zwischen den Familien Koch und Kerschensteiner intensivierte sich in den Folgejahren. Im Sommer 1911 verbrachten die beiden Familien einen gemeinsamen Urlaub in Südtirol. (Interview mit H. Koch)

24 Schreiben der Kgl. Regierung von Oberbayern vom 29.7.1900 (Personalakte M. Koch, BayHStA München, MK 33462)

25 H. Koch o. J., S. 6

26 Vgl. H. Koch o. J., S. 6

27 M. Koch war Klavierlehrer im Hause L. Landshoff, des späteren Leiters des Münchener Bach-Vereins; ferner erteilte er private Kurse in Harmonielehre und Kontrapunkt. (Personalakte M. Koch, BayHStA München, MK 33462)

28 H. Koch o. J., S. 6. Vgl. M. Koch: *Zwei Lieder für dreistimmigen Frauenchor* op. 16. Leipzig 1906

29 Vgl. M. Koch 1911

30 *Wohl selten wird es einem Vereine [...] vergönnt sein, in seinen Reihen ein Mitglied zu besitzen, das durch eigene Vorträge und durch die Direktion, aber auch durch die Regie den Mitgliedern so hohe musikalische Genüsse zu bieten vermag, wie es der Loge „In Treue fest“ in München beschieden ist. [...] Seit er [114. Koch] die Leitung unserer Konzerte in Händen hat, zeichneten sie sich durch auserlesenes Programm und sorgfältig vorbereitete Ausführung aus, so dass selbst die verwöhnten Grosstädter zu jubelndem Beifall hingerissen werden. Was Br. Koch bei unseren Konzerten leistet, leistet er auch im Kleinen gelegentlicher musikalischer Vorträge. Überall zu Hause, eine grosse Zahl Instrumente eigenhändig beherrschend, springt er eben ein, wo ein Künstler fehlt.* (Zeugnis des Logenmeisters W. Koste vom 21.3.1914, in: Nachlaß M. Koch, Schachtel 5)

31 Vgl. H. Koch o. J., S. 7 — G. Weiß-Aigner 1979

32 Der Baß Paul Bender (1875-1947) gehörte ab 1903 dem Ensemble der Münchener Oper an. Seine internationale Karriere führte ihn u.a. nach Bayreuth (erstmal 1902) und an

Erb,³³ Maria Iyogun³⁴ und Heinrich Knoté.³⁵ Im Münchener Bach-Verein übernimmt der *mit allen Bezifferungsproblemen bestens vertraute Generalbaßspieler* den Continuoart.³⁶

In München erwirbt M. Koch weitere künstlerische und musikpädagogische Qualifikationen. An der *Akademie der Tonkunst* nimmt er ein Kompositionsstudium bei L. Thuille auf, das er 1914 abschließt; 1913 legt er am gleichen Institut die Prüfung für das Lehramt der Musik an höheren Schulen ab.³⁷ Später besucht er Lehrveranstaltungen in Psychologie, Pädagogik und Stimmphysiologie an der Universität München.³⁸

Die Jahre nach dem Ersten Weltkrieg — M. Koch gehört gegen Kriegsende als *Klangwertsachverständiger* einem Ausschuß an, der Bronzeglocken einer *Nachprüfung* unterziehen soll, um *weitere Bronzemengen für Zwecke der Landesverteidigung noch zu gewinnen oder sicherzustellen*³⁹ — bringen für M. Koch beruflichen Aufstieg mit sich. Ab 1919 tritt er, nun bereits im Rang eines Hauptlehrers, die Musiklehrer-

die Metropolitan Opera in New York (1922-1927). Vgl. W. Zentner: *Art Bender, Paul* in: *MGG*, Bd. 15, Sp. 640

33 Der Tenor Karl Erb (1877-1958) kam 1913 an die Münchener Oper; er sang 1917 die Rolle des *Palestrina* in der Uraufführung von H. Pfitzners gleichnamigem Bühnenwerk. Vgl. K. Laux: *Art. Erb, Karl* in: *MGG*, 13d. 3, Sp. 1463 f.

34 Die 1891 als Maria Kempner geborene Koloratursopranistin sang 1913 bis 1925 an der Münchener Oper, später an der Städtischen Oper und an der Staatsoper Berlin. 1921 bis 1932 war sie mit K. Erb verheiratet. Sie unterrichtete 1948-1950 an der Wiener Musikakademie, 1950-1958 an der Berliner Musikhochschule; u.a. zählten Elisabeth Schwarzkopf und Rita Streich zu ihren Schülerinnen. Vgl. H. Kühner: *Art. Ivogün, Maria* in: *MGG*, Bd. 6, Sp. 1580 f.

35 Der Helden Tenor Heinrich Knoté (1870-1953) war ab 1892 Mitglied der Münchener Hofoper. Vgl. *Art. Knoté, Heinrich* in: *Riemann Musiklexikon*, Personenteil, S. 941

36 G. Weiß-Aigner 1979

37 Personalakte M. Koch, BayHStA München, MK 33462. 1-1. Koch teilt folgende Begebenheit aus dieser Prüfung mit *Mein Vater wurde von Direktor Kellermann [Berthold Kellermann, 1853-1926, Pianist, Dirigent] in Instrumentenkunde über die Harfe geprüft. Kellermann hatte eine Instrumentenkunde vor sich liegen und verglich die Am-werten mit dem Buch. Als mein Vater die Pedalordnung der Harfe angab, sagte Kellermann: „Das Bild hier ist aber gerade umgekehrt.“ Mein Vater: „Ja, in dem Buch hat die Klischeeanstalt links mit rechts verwechselt.“ Kellermann: „Woher wollen Sie das wissen?“ Mein Vater: „Weil ich das Buch selbst geschrieben habe.“ Darauf Kellermann zur Prüfungskommission: „Meine Herren, ich schlage vor, die Prüfung im Franziskaner [ein Lokal in der Münchener Innenstadt] fortzusetzen.“ (H. Koch o. J., S. 7)*

38 Lehrveranstaltungen bei den Profs. M. Meier, G. Kerschensteiner und M. Nadoloezny besuchte M. Koch im Sommersemester 1922. Vgl. Personalakte M. Koch, BayHStA München, MK 33462

39 Schreiben des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 11.6.1918, in: *Personalakte* M. Koch, BayHStA München, MK 33462

stelle am Städtischen Lyzeum St. Anna in München an;⁴⁰ 1921 wird er zum Studienrat ernannt.⁴¹ Als zum 1.11.1923 an der *Akademie der Tonkunst* das *Hauptfach Schulgesang* eingeführt wird,⁴² beruft man ihn auf die entsprechende, neu eingerichtete Professur.⁴³ Neben diesem, mit einem Deputat von 24 Wochenstunden ausgestatteten Lehramt hält er, wie erwähnt, Vorträge bei Fortbildungskursen für Musiklehrkräfte, visitiert schulischen Musikunterricht, wirkt als Lehrplanreferent und Lehrmittelgutachter. Diese Funktionen übt er dreizehn Jahre lang aus; in diesem Zeitraum erscheinen viele seiner Schriften sowie eine Reihe von Kompositionen — Lieder, Chorwerke, Spielstücke, ein Concerto grosso für Streichorchester.⁴⁴

Nach 1933 verschlechtert sich für M. Koch das *ehedem so angenehme dienstliche und gesellschaftliche Klima*.⁴⁵ Obschon er im März 1933 aus der Freimaurerloge austritt⁴⁶ und *neuvaterländische Dichtungen*⁴⁷ vertont — drei seiner *Vier Gesänge op. 79* von 1935 werden von der Reichspropagandaleitung gar in die *Programmorschläge zur Gestaltung nationalsozialistischer Feiern* aufgenommen⁴⁸ — gerät M. Koch, der der NSDAP nicht beitrifft, unter politischen Druck. Einer seiner ehemaligen Studenten strengt vor dem *Ehrengericht des NSLB* ein Verfahren wegen *Unkameradschaftlichkeit und Rücksichtslosigkeit* gegen ihn an⁴⁹ und legt Klage zum Amtsgericht München auf Schadensersatz ein, weil M. Koch Einwände gegen dessen Berufung als Musiklehrer an die Hochschule für Lehrerbildung in Pasing geäußert hatte.⁵⁰ Die Klage wird vom Amtsgericht sofort abgewiesen; das Verfahren vor dem

40 Personalakte M. Koch, BayHStA München, MK 33462

41 Personalakte M. Koch, BayHStA München, MK 33462. Zur Frage der Einstufung bayerischer Musiklehrer als Studienrate vgl. B. Hofmann 1995, S. 107 f.

42 *Jahresbericht der Akademie der Tonkunst* hol 1923/24, 5.39

43 Personalakte M. Koch, BayHStA München, MK 33462

44 Vgl. Werkverzeichnis, in: Nachlaß M. Koch, Schachtel 6

45 H. Koch o. S. 20

46 Personalakte M. Koch, BayHStA München, MK 33462

47 Werbeprospekt des Musikverlags Max Hieber, München, o. J., in: Nachlaß M. Koch, Schachtel 6

48 Schreiben der Reichspropagandaleitung an den Musikverlag Max Hieber, München vom 3.5.1935; Nachlaß M. Koch, Schachtel 6. Der von Franz Lüttke verfaßte Text des Gesangs *Wir op. 79/1* beginnt: *Wir sind Leben, sind Kampf, sind Stirn und Faust, wir sind Geist, sind Glaube und Tat; wir sind Sturm, der aus göttlicher Kraft erbraust über keimende, grünende Saat.* (Abgedruckt D einem Werbeprospekt des Musikverlags Max Hieber, München, o. J. in: Nachlaß M. Koch, Schachtel 6)

49 H. Koch o. J., 5. 19

50 Ebd.

„Ehrengericht“ jedoch *zieht sich fast zwei Jahre hin*.⁵¹ Der Gauamtsleiter des NSLB, Josef Streicher, nimmt die geplante Referententätigkeit M. Kochs bei einem Ferienkurs für Schulmusik zum Anlaß, um folgende Eingabe an das Kultusministerium zu richten: *Der N.S. Lehrerbund erhebt schärfsten Einspruch dagegen, daß Leute, die in den Kampf Jahren sich als ausgesprochene Gegner unserer Weltanschauung bewiesen haben, jetzt mit Hilf des nat. soz. Kultusministeriums wieder ihren unheilvollen Einfluß ausüben können. [...] Professor Markus Koch war Freimaurer und muß deshalb für alle Zeiten von uns abgelehnt werden. [...] Das sicherste Kennzeichen für die Gesinnung Professor Kochs war die Verunstaltung des Kinderrätsels vom Storch in marxistischem Sinne. Der Urtext lautet: „Es hat ein schwarz-weiß Röcklein an, trägt auch rote Strümpfe!“ Alle marxistischen Liederbuchverfasser änderten diesen Vers so: „Es hat ein weißes Röcklein an, trägt auch rote Strümpfe.“ Professor Koch übernahm in das bayerische Liederbuch diese marxistische Form. [...] Die angeführten [...] Punkte dürften wohl als Beweis dafür gelten, daß Markus Koch im nat. soz. Staate an maßgebender Stelle nicht tragbar ist.*⁵² Diese Angriffe setzen M. Koch so stark zu, daß er nach monatelanger schwerer Erkrankung schließlich seine Ämter und Funktionen zur Verfügung stellt. Zum 1.9.1936 wird er an die Deutsche Aufbauschule nach Freising versetzt, wo er drei Jahre lang als Studienprofessor für Musik wirkt⁵³ — mit großem Erfolg, wie aus einem zeitgenössischen Zeitungsbericht hervorgeht: *Das Konzert, das die deutsche Aufbauschule den Absolventen als Abschiedsfeier veranstaltete, dürfte an künstlerischer Höhe nicht so leicht von einer anderen Anstalt erreicht werden. Das Programm bildete geradezu eine Auslese von Kostbarkeiten, die aber auch in der Ausführung vollauf zufriedenstellten. Dank und Anerkennung gebührt dem Leiter des musikalischen Teiles der Feier, Studienprofessor Markus Koch, dem es in der kurzen Zeit seiner Tätigkeit an der Anstalt gelungen ist, die Musikbetätigung der Schüler diesem Höhepunkt zuzuführen.*⁵⁴ Der Leiter der Schule freilich verfolgt andere Ziele: Er ist bemüht, seine Anstalt *streng na-*

51 Ebd.

52 Schreiben des Gauamtsleiters des NSLB, Josef Streicher, vom 11.6.1935 an das Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Dieses Schreiben liegt lediglich in einer Abschrift vor (Nachlaß M. Koch, Schachtel 5). Das Original fand sich in den relevanten Archiven nicht, was jedoch auf Brandschäden zurückzuführen sein könnte.

53 Personalakte M. Koch, BayHStA München, MK 33462

54 E. Proebst: *Die musikalischen Darbietungen*. Zeitungsbericht J., o. O. (Freising?); in: Nachlaß M. Koch, Schachtel 6

tionalsozialistisch auszurichten.⁵⁵ Den daraus resultierenden *neuerlichen dienstlichen Schikanen* ist M. Koch *nicht mehr gewachsen*.⁵⁶ Sein labiler Gesundheitszustand zwingt ihn zu einem dreimonatigen *Krankenurlaub*; wenig später beantragt er seine Pensionierung, die schließlich am 2.6.1939 erfolgt.⁵⁷

Gemeinsam mit seiner Frau⁵⁸ verbringt M. Koch seinen Ruhestand in Ingolstadt. Dort erweist man ihm hohe gesellschaftliche Ehren,⁵⁹ dort findet er aufgrund der schulischen und außerschulischen *Kulturarbeit seines früheren Schülers Josef Schloder ein günstiges Klima für seine kompositorische und kammermusikalische Tätigkeit vor*.⁶⁰ Er komponiert, u. a. eine *Messe in B. Dur (Barockmesse) op. 96*, hält Vorträge an der Volkshochschule, erteilt Privatunterricht und organisiert Musikveranstaltungen beim Ingolstädter Konzertverein⁶¹ Am 24.10.1948 verstirbt Markus Koch in Ingolstadt; er wird auf dem Westfriedhof in München beigesetzt.

Unterzieht man den beruflichen Werdegang M. Kochs einer vergrößernden Zusammenfassung, so lassen sich zwei Stränge unterscheiden, die ständig miteinander und ineinander verflochten sind. Der eine zeigt den Künstler M. Koch, seine der sog. *Münchener Schule*⁶² zuzuordnende Kompositionsweise und seine im professionellen Musik- und Konzertbetrieb anerkannten Leistungen als Pianist. Der andere führt zum Pädagogen M. Koch und zu seiner Arbeit auf unterschiedlichen Ebenen des Musikunterrichts von der Volksschule bis zur Akademie, bezogen auf unterschiedliche Reichweiten, Altersgruppen, Zielsetzungen und Inhalte. M. Kochs berufliches Profil als Musiker und Lehrer, seine künstlerische und pädagogische Ausbildung sowie sein beruflicher Status als Studienrat für Musik wecken, formal gesehen,⁶³ Assoziatio-

55 H. Koch o. J., S. 20

56 Ebd.

57 Personalakte M. Koch, BayHStA München, MK 33462

58 Die Ehe zwischen Markus und Anna Koch geb. Ledermann wurde 1925 geschlossen. M. Kochs erste Frau Auguste, geb. Ankenbrand, verstarb 1924. (Personalakte M. Koch, BayHStA München, MK 33462)

59 Die Stadt schätze sich *glücklich*, so der Bürgermeister von Ingolstadt in einem Glückwunschtelegramm zum 65. Geburtstag, M. Koch in *ihren Mauern zu wissen* (in: Nachlaß M. Koch, Schachtel 7). Nach M. Kochs Tod wurde eine Straße in Ingolstadt nach ihm benannt.

60 H. Koch o. J., S. 20

61 Vgl. entsprechende Unterlagen im Nachlaß M. Koch, Schachtel 2 und 6

62 Vgl. hierzu O. Kaut: Art. *Thuille, Ludwig* in: MGG, Bd. 13, Sp. 377 f

63 Zu inhaltlichen Füllungen der Begriffe *Kunsterzieher* und *Künstler-Pädagoge* vgl. L. Pallat 1930 — S. Helms 1988 — G. Datei 1989 — 14. Eckart-Bäcker 1996

nen an das im Zuge der sog. „Kestenberg-Reform“ zu Beginn der 1920er Jahre inaugurierte Modell des *Künstler-Pädagogen*.⁶⁴

III.

Der Einfluß, den der Künstler und Pädagoge M. Koch auf die Entwicklung der bayerischen Schulmusik ausübte, zeigt sich an Merkmalen, die sich um zwei Schwerpunkte gruppieren lassen:

1 Normierung des Schulgesangs

In der von M. Koch gelenkten Phase der bayerischen Schulmusik wurde als Solmisationssystem das Eitz'sche Tonwort und als Schulgesangsmethode der sog. tonale Lehrgang vorgeschrieben, und zwar für nahezu sämtliche Schularten bis hin zur Musiklehrerbildung.⁶⁵ Damit kamen jahrzehntelange Bestrebungen zu einem Abschluß.⁶⁶ Die *Normierung des methodische[n] Weg[s]*⁶⁷ war in erster Linie auf Unterrichtsziele wie etwa *Musikschriftverständnis*,⁶⁸ Tonvorstellung, selbständiges einstimmiges bzw. mehrstimmiges Singen vom Blatt sowie auf stimmbildnerische Zwecke gerichtet. Dies deutet auf die überkommene musikpädagogische Vorstellung von schulischem (Chor-)Gesang als *Fundament für jedwede musikalische Ausbildung*.⁶⁹ Daß in der bayerischen Schulmusik solch traditionelle Tendenzen länger und stärker wirksam waren als in Preußen, zeigt sich schon an Formulierungen in Richtlinien: Die bayerischen Lehrpläne im relevanten Zeitraum sprechen noch von *Gesangunterricht*,⁷⁰ *Singen*⁷¹ oder von der *Pflichtstunde Singen*,⁷² während die zeitgenössische preußische Schulordnung die Umbenennung zum Fach *Musik* bereits vollzogen hatte.⁷³ Auch die Fesselung an eine Schulgesangsmethode stand im Gegensatz zu Inten-

64 H. Hammel 1990, S. 140, vgl. hierzu G. Batel 1989

65 Vgl. hierzu B. Hofmann 1995, S. 89 f.

66 Vgl. hierzu ebd.

67 M. Koch 1928, S. 11

68 M. Koch 1927b, S. 25

69 Eingabe C. v. Perfalls vom 24.9.1896, BayHStA, MK 14 925

70 *Bek. [...]* vom 28.1.1924, in: *Ministerialamtsblatt der bayerischen inneren Verwaltung*, Hrsg. vom Staatsministerium, des Inneren LII/1924, S. 19

71 Ebd. S. 20

72 *Bek. [...]* vom 26.4.1926 in: *Amtsblatt L/1926*, S. 64

73 *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. Ministerialerlaß vom 6. April 1925*, zit. nach E. Nahe 1975, S. 121

tionen der zeitgenössischen preußischen Musikpädagogik, die auf *Befreiung des Musikunterrichts aus der Enge der Methodik* gerichtet waren.⁷⁴

Mit der Installation der Eitz'schen Konzeption verband sich *eine stoffliche Begrenzung für die einzelnen Klassen*.⁷⁵ Die Auswahl der Unterrichtsinhalte und -verfahren hatte nach den Kriterien eines zwar systematischen und praktikablen, jedoch stereotypen Lehrgangs zu erfolgen. Daß M. Koch die Einhaltung der Vorschriften ebenso streng wie leidenschaftlich überwachte, illustriert der folgende Visitationsbericht:

Herr Studienrat H. [...] lehnt Lehrplan, Tonwort und tonalen Lehrgang ab. Irgend welcher methodischer Aufbau war weder im Formalunterricht noch im Liedgesang zu erkennen. [...] So kommt es, daß in der ersten Klasse nicht einmal der C-Dur-Dreiklang so sicher sitzt, daß er in seinen Umkehrungen ablaufen kann. Die 2. Klasse konnte weder eine Kadenz, noch irgend ein 2stimmiges Lied singen. Stimmbildnerisch arbeitet Herr H. [...] planlos, nur nach dem Zufall. [...] Wenn Herr H. *eine neuere methodische Einstellung, wie sie im Lehrplan niedergelegt ist, ablehnt*, so muß seine Arbeit als Drill ältester Sorte bezeichnet werden. [...] *Konzentrische Arbeit im Sinne des Lehrplans bezeichnet Herr H. 1.1 als Methodenreiterei. Solange Herr H. [...] nicht Sinn und Verständnis für das Elementar-Aufbauende des Schulgesangunterrichtes bekommt, [...] muß er in solcher Schule als fehl am Ort bezeichnet werden.*⁷⁶

2 Reform der Musiklehrerausbildung

Als Kernstück der von M. Koch initiierten Neuordnung kann die Reform der Musiklehrerausbildung gelten. Bei seinem Amtsantritt als Professor für Schulgesang hatte er einen Studienplan entworfen,⁷⁷ der

74 Kestenbergs Denkschrift über die gesamte Musikerziehung in Volk und Staat, zit. nach E. Nolte 1975, S. 120

75 M. Koch 1928, S. 11

76 M. Kochs Niederschrift über die Besichtigung des Gesang- und Musikunterrichts an der Oberrealschule Regensburg vom 19.11.1925. (BayHSrA, MK 21684. Hervorhebung im Original. Die Zählung bezieht sich auf die Klassen der höheren Schule, entspricht also den heutigen Jahrgangsstufen 5 und 6)

77 M. Koch, et J. b. Die Tatsache, daß zwischen 1925 und 1927 an der Münchener Akademie keine Prüfungen für das Lehramt der Musik an den höheren Lehranstalten stattfanden, obwohl die entsprechenden Jahresberichte rund 15 Studenten des Hauptfachs Schulgesang aufführen, läßt vermuten, daß der Ausbildung der Lehramtskandidaten an der Münchener Akademie dieser Plan bereits vor Inkrafttreten der neuen Prüfungsord-

die bisher einjährige Kursausbildung für Musiklehrkräfte zu einem eigenständigen dreijährigen Studium erweiterte.⁷⁸ Der Plan sah vor, die auf die Schulpraxis bezogenen Lehrveranstaltungen wie *Angewandte Harmonielehre, Treffgesang und Musikdiktat, Tonworteinführung, Methodische Übungen, Planstunde, Chorliteratur, Schlüssel- bzw. Auszugsspiel, Dirigieren, Grundzüge der allgemeinen und Schulgesangsmethodik* oder *Tonpsychologie*⁷⁹ — M. Koch unterrichtete all diese Fächer selbst — mit künstlerischen und wissenschaftlichen Studieninhalten zu kombinieren und so in ein systematisches Ausbildungskonzept mit breit gefächertem Angebot einzubetten. Dementsprechend erfolgten die Studien in den genannten Fächern sowie in Gesang, Instrumentalspiel, Musiktheorie usw. an der *Akademie der Tonkunst*; an der Universität sollten die angehenden Musiklehrer Lehrveranstaltungen in einem Umfang von insgesamt 18 Wochenstunden in Fächern wie Psychologie, Pädagogik, Philosophie, Musikgeschichte und Musikwissenschaft besuchen.⁸⁰ Um frühzeitig den Bezug zur schulischen Praxis herzustellen, führte M. Koch als weitere Neuerung Schulpraktika ein, die ab dem zweiten Studienjahr vorgesehen waren.⁸¹ Zu diesem Zweck hatte M. Koch Gesangunterricht an diversen Münchner Schulen übernommen und gab seinen Studenten Gelegenheit zur Hospitation und zu eigenen Lehrversuchen in seinen Klassen.⁸² Die Praktikumsstunden und Lehrproben wurden im Akademieunterricht vor- und nachbereitet.

nung von 1927 zugrunde lag (vgl. *Jahresberichte der Akademie der Tonkunst ...* LI/1924/25, S. 33; LII/1925/26, S. 32, LIII/1926/27, S. 35).

78 M. Koch, o.J. b

79 Ebd.

80 M. Koch, o. J. b. Vgl. die entsprechenden Vorschriften der preußischen Prüfungsordnung von 1922: *Zum Nachweis eines ordnungsgemäßen Berufsstudiums wird gefordert, daß der Bewerber [...] Vorlesungen über Philosophie, Pädagogik und [...] Musikgeschichte gehört hat* (zit. nach G. Braun 1957, S. 143).

81 Ebd. Auch an der Berliner *Akademie für Kirchen- und Schulmusik* waren ähnliche Praktika initiiert worden. Zu diesem Zweck hatte man ab 1924 pädagogische Abteilungen eingerichtet (G. Braun 1957, S. 86). Sie setzten sich aus *musikalisch begabten und interessierten Schülern* zusammen, die in den Räumen der Akademie von den Schulmusikstudenten höherer Semester unterrichtet wurden. Als Vorbereitung für den schulischen Alltag konnten die pädagogischen Abteilungen nach Ansicht von G. Braun nur bedingt dienen, denn *die Arbeit mit einer durchschnittlich begabten Klasse stellte an den Musiklehrer sowohl auf disziplinarem als auch auf methodischem Gebiet andere und schwierigere Anforderungen* (ebd., S. 106).

82 Solche Praktika wurden in der Volksschule am Salvatorplatz, in der Volksschule an der Herrnstraße sowie im Lyzeum an der Luisenstraße durchgeführt (vgl. Schreiben der Regierung von Oberbayern vom 4.12.1923 und 13.5.1925, *StadtA* München, Schulamt 2140).

Als *studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum* hat sich diese Form praxisorientierter Fachausbildung bis heute erhalten.⁸³

Die ab 1927 gültige Prüfungsordnung orientierte sich weitgehend an M. Kochs Vorlage.⁸⁴ Ausbildung und Prüfung der Musiklehrkräfte gliederten sich nunmehr in zwei Phasen. Auf das dreijährige Studium,⁸⁵ das an der *Staatlichen Akademie der Tonkunst* in München bzw. am *Staatskonservatorium der Musik* in Würzburg in Verbindung mit den dortigen Universitäten angeboten wurde, folgte ein einjähriges pädagogisches Seminar an einer *bayerischen höheren Lehranstalt*.⁸⁶ Diese beiden Ausbildungsabschnitte wurden jeweils durch Lehramtsprüfungen abgeschlossen.⁸⁷ Das entsprach dem Ausbildungs- und Prüfungsmuster für das Lehramt anderer Fächer im höheren Schulwesen.⁸⁸

Die Ausbildungskonzeption auf künstlerischem Sektor würdigte B. Stäblein *als Programm, das eine besonnene Mittellinie einhält, da der Musikerzieher über ein grundlegendes, sicher funktionierendes handwerkliches Können mühelos verfügen müsse*.⁸⁹ In der Ausbildung im Fach *Angewandte Harmonielehre* werde besonderer Wert gelegt auf *schnelles Arbeiten gleichsam aus dem Stegreif wie es für den Musikleh-*

83 Vgl. Organisation der Schulpraktika für das Lehramt an Gymnasien im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung L Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst vom 4. Januar 1993 (KWMBI 15. 38).

84 Bek. d. Staatsmin. f Unt. u. K. v. 22.4.27 Nr. VII 11 485 über die Ausbildung von hauptamtlichen Musiklehrern und Musiklehrerinnen an höheren Unterrichtsanstalten. Anlage 1: Prüfungsordnung für das Lehramt der Musik an den höheren Lehranstalten für die männliche Jugend, in: Amtsblatt [...] LXI/1927, X 153 ff.

85 Ebd. Die Angaben beziehen sich hier und im folgenden auf die Prüfungsordnung für das Musiklehramt an höheren Schulen für die männliche Jugend. Für weibliche Lehrkräfte galten besondere Regelungen (Bek. d. Staatsmin. f Uns, u. R v. 22.4.27 Nr. VII 11 485 über die Ausbildung von hauptamtlichen Musiklehrern und Musiklehrerinnen an höheren Unterrichtsanstalten. Anlage 2: Prüfungsordnung für das Lehramt der Musik an den der allgemeinen höheren Mädchenbildung dienenden Schulen in: Amtsblatt LXI/1927, S. 166 ff.). Der erste Prüfungsabschnitt konnte bereits nach zweijähriger Studiendauer abgelegt werden. Die Fächer Violine, Orchester und Orchesterdirigieren im ersten Ausbildungsabschnitt sowie das obligatorische Erlernen der Nebeninstrumente Viola, Cello und Kontrabaß im Seminarjahr entfielen.

86 Ebd., S. 154. Das erste musikpädagogische Seminar dieser Art wurde 1928 am Maximiliansgymnasium in München eingerichtet. Anton Walter, der 1936 M. Kochs Nachfolger an der Akademie wurde, fungierte als Seminarlehrer (Nachlaß M. Koch, Schachtel 4).

87 Vgl. Bek [4 vorn 22.4.1927, in: Amtsblatt [23 LXI/1927, S. 157

88 In der bayerischen Gymnasiallehrausbildung wurde und wird seit 1895 nach diesem zweiphasigen Modellverfahren (vgl. hierzu A. Reble 1979, S. 973)

89 B. Stäblein 1928, S. 315

rer oft nötig sei.⁹⁰ Mit der neuen Ausbildungsordnung ziehe der bayerische Staat, so B. Stähleins Resümee, *Musiklehrer heran, die, vernünftige entwicklungsfähige Anlagen vorausgesetzt, Aufgaben genügen könnten, die auch ein anspruchsvollerer Lehrplan stellt.*⁹¹

Verzeichnisse

A. Ungedruckte Quellen

1. Bestände öffentlicher Archive und Bibliotheken:

- Akten des Bayerischen Hauptstaatsarchivs München (BayHStA), Bestand MK
- Akten des Schulamtes München, Stadtarchiv München (StadtA), Bestand Schulamt
- Nachlaß Michael Georg Conrad, Monacensia - Abteilung der Stadtbibliothek München
- Nachlaß Markus Koch, Handschriftenabteilung der Bayerischen Staatsbibliothek München (BayStB), Ana 484
darin:
 - Koch, Helmut:
Kurzer Abriß der Entwicklung der Schulmusik an den bayerischen Gymnasien von 1920-1938. Mskr. o. J.
 - Koch, Markus:
Das Tonwort im Gesangunterricht der bayerischen höheren Lehr- und Bildungsanstalten. Mskr. o. J. (o. 3. a)
 - ders.:
Männliche Studierende für das Lehramt der Musik. Entwurf einer Stundenverteilung. Mskr., o. J. (o. b)

2. Materialien aus Privatbesitz:

Archiv Helmut Koch †, Zirndorf

90 Ebd., S. 316

91 Ebd., S. 317

B. Gedruckte Quellen, verwendete und weiterführende Literatur:

- Amtsblatt des Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Amtlich herausgegeben vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München, Jg. LX (1926) – Jg. LXXIII (1939)
- Batel, Günther: Musikerziehung und Musikpflege. Leo Kestenberg. Pianist – Klavierpädagoge Kulturorganisator – Reform der Musikerziehungswesens (h. Bedeutende Musikpädagogen, herausgegeben von Günther Batel und Helmuth Hopf, Bd. 1). Wolfenbüttel und Zürich 1989
- Blume, Friedrich (Hrsg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart, Allgemeine Enzyklopädie der Musik. 17 Bde. Kassel und Basel 1986
- Braun, Gerhard: Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falk'schen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform. Kassel 1957
- Eckart-Backer, Ursula: Schulmusikreform zwischen Anpassung und Fortschritt. Historisch-systematische Darstellung der Musikpädagogik im Umkreis von Heinrich Martens, Richard Münnich und Karl Rehberg (= Bedeutende Musikpädagogen, Bd. 4). Wolfenbüttel 1996
- Günther, Ulrich: Die Schulmusikerziehung von der Kestenbergreform bis zum Ende des Dritten Reiches. Neuwied 1967
- Hammel, Heide: Die Schulmusik in der Weimarer Republik. Politische und gesellschaftliche Aspekte der Reformdiskussion in den 20er Jahren. Stuttgart 1990
- Helms, Siegmund: Musikpädagogik zwischen den Weltkriegen. Edmund Josef Müller (= Bedeutende Musikpädagogen, herausgegeben von Günther Batel Helmuth Hopf Bd. 2). Wolfenbüttel und Zürich 1988
- Hofmann, Bernhard: Zur Geschichte der bayerischen Schulmusik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (= Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik, herausgegeben von Eckhard Nolte und Reinhold Weyer, Bd. 2). Frankfurt/Main e.al. 1995
- Jahresberichte der Königlichen bzw. Staatlichen Akademie der Tonkunst bzw. der Staatlichen Hochschule für Musik, München. Jg. XLII (1915/16) – Jg. LXVI (1939/40)
- Kiechle, Josef / Koch, Markus / König, Anton: Chorgesangschule. Nürnberg 1926
- Koch, Markus: Abriß der Instrumentenkunde. Kempten und München 1911. ders.: Kurzgefaßte Einführung in das Eitz'sche Tonwort und seine unterrichtliche Verwendung. Würzburg 1927 (1927 a)
- ders.: Deutsche Singfibel das 1. und 2. Schuljahr der Grundschule. Ausgabe B mit einem methodischen Anhang für Lehrer. Würzburg '1927 (1927b) ders.: Schulmusik in Bayern. Vortrag bei der VII. Reichsschulmusikwoche in München. Mskr. o.J. (1928). In: Nachlaß M. Koch, Schachtel 4. Abge-

- druckt in: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hrsg.): Schulmusikalische Zeitdokumente. Leipzig 1929, S. 78 f.
- ders.: Aus deutschen Landen. Liederbuch für die höheren Unterrichtsanstalten für Mädchen, für Lehrerinnenbildungsanstalten und Singschulen. I Teil. Augsburg und Wien od. (1930)
- ders.: Antwort auf Schreiben vom 11. Juni 1935. Unveröff. Mskr. Bayerische Staatsbibliothek München, Nachlaß M. Koch, Ana 484, Schachtel 7 (1935)
- Moser, Hans Joachim: Musiklexikon. Hamburg 1951
- ders.: Geschichte der Schulmusik, In: Valentin, Erich (Hrsg.): Handbuch der Schulmusik. Regensburg 1962, S. 9 ff.
- Pellet, Ludwig: Die Kunsterziehung. In: Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Dritter Band: Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre. Langensalza e.al, 1930, S. 408 ff.
- Nolte, Eckhard: Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland von Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart (= Musikpädagogik, Forschung und Lehre, herausgegeben von S. Abel-Struth, Bd. 3). Mainz 1975
- Reble, Albert: Das Schulwesen. In: Spindler, Max (Hrsg.): Handbuch der bayerischen Geschichte. Band IV/1 und 2. München 1979
- Stäblein, Bruno: Die Ausbildung der bayerischen Schulmusiker. In: DME V/1928, Heft 10, S. 313 f.
- Weiß-Aigner, Günter: Der Vater der bayerischen Schulmusik. Zum 100. Geburtstag des Akademieprofessors und Komponisten Markus Koch. In: Donau-Kurier Ingolstadt vorn 21.7.1979, o. S.

Dr. Bernhard Hofmann
 Bezoldstraße 7
 81545 München

Generationsspezifische und zeitgeschichtliche Einflüsse auf musikalische Biographien

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung : Fachgeschichte
- Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. - Essen: Die Blaue Eule 1997. (Musikpädagogische
Forschung. Band 18)*

Einleitung

Eine der wichtigsten Fragen der musikalischen Begabungs- und Entwicklungspsychologie ist die Frage nach den Faktoren, die einen Einfluß auf musikalische Werdegänge ausüben. Es ist in vielen Untersuchungen herausgestellt worden, daß neben musikalischer Begabung äußere Faktoren wie Elternhaus, Unterricht oder Üben eine wesentliche Rolle für die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten spielen. Wenn man nicht nur das einzelne Individuum und seine individuelle musikalische Entwicklung in seiner Zeit betrachtet, sondern sich mit musikalischen Karrieren von Personen unterschiedlicher Generationen befaßt, stellt man fest, daß neben den bekannten Faktoren eine weitere Gruppe von Faktoren eine wesentliche Rolle in den musikalischen Werdegängen spielt, und zwar die zeitgeschichtlich-historischen Bedingungen, in denen jemand aufwächst. Dies läßt sich jedoch erst erkennen, wenn man die musikalischen Biographien von Personen unterschiedlicher Generationen untersucht.

Es gibt mehrere Gründe, weshalb die zeitgeschichtlich-historischen Bedingungen eine wichtige Rolle für die musikalische Entwicklung spielen: Erstens bilden die zeitgeschichtlich-historischen Bedingungen den Rahmen der musikalischen Entwicklung in der prägenden Zeit der Kindheit und Jugend (Musikkultur, Akkulturation, Vorhandensein von Ressourcen, Lehrern, Möglichkeit zum Üben etc.). Dieser Rahmen ist neben anderen Faktoren entscheidend dafür, ob, wie und was musikalisch und auch sonst gelernt wird. Zweitens bilden die zeitgeschichtlich-historischen Bedingungen auch den Rahmen etwa für die berufliche Betätigung etwa von Musikern, in der sich die musikalische Entwicklung im Erwachsenenalter vollzieht. Drittens prägen historisch-zeitgeschichtliche Faktoren die gesamte Musikkultur, innerhalb derer sich musikalische Entwicklung vollzieht.

Die historischen Rahmenbedingungen und zeitgeschichtlichen Einflußfaktoren ändern sich mit der Zeit und führen zu Kohorteneffekten in der musikalischen Entwicklung. Diese können die musikalische Entwicklung direkt oder indirekt in entscheidender Weise beeinflussen.

Innerhalb der musikalischen Entwicklungspsychologie sind solche Kohorteneffekte und generationsspezifische Einflußfaktoren bislang nicht oder kaum thematisiert worden, weil das Interesse eher darauf gerichtet ist, allgemeine und über die Epochen hinweg gültige Entwicklungsprozesse zu beschreiben. Gegenstand der Entwicklungspsychologie ist in der Regel das abstrakte Individuum unabhängig von der historischen Situation, in der es lebt; generationsspezifische Unterschiede in der Entwicklung werden dabei nicht untersucht. Aus diesen Gründen hat die Untersuchung generationsspezifischer Einflußfaktoren auch innerhalb der Entwicklungspsychologie lange Zeit praktisch keine Rolle gespielt. Daß aber generationsspezifische Faktoren einen nachhaltigen Einfluß auf die Entwicklung ausüben können, wurde bereits in den 1960er Jahren im Bereich der Intelligenzforschung aufgezeigt, als man feststellte, daß das in Querschnittsuntersuchungen beobachtete Absinken der Intelligenz im höheren Lebensalter auch durch Leistungsunterschiede in verschiedenen Generationen zu erklären ist. Deshalb ist die Ansicht, die Entwicklungspsychologie müsse konsequenterweise „für jede Generation neu geschrieben werden“ (Montada 1995, 17) und die Forderung nach einer „epochalen Adjustierung“ der Entwicklungspsychologie (Dollase 1985) nicht unberechtigt.

Innerhalb der Musikpsychologie gibt es kaum Untersuchungen, die sich mit dem Einfluß von zeitgeschichtlichen und generationstypischen Einflüssen auf die musikalische Entwicklung befassen. Bei der Erforschung musikalischer Präferenzen hat sich immer wieder gezeigt, daß Präferenzen in entscheidendem Maße vom Alter abhängen. Hierbei sind Effekte des Lebensalters (z.B. Reifung, Erfahrung, Lernen), Kohorten- bzw. Generationseffekte und Effekte des jeweils aktuellen Zeitpunktes der Untersuchung miteinander konfundiert. Daher ist es notwendig, nicht nur das Lebensalter zu berücksichtigen, sondern auch generationsspezifische Determinanten musikalischer Präferenzen zu betrachten. Obwohl die Notwendigkeit generationsspezifischer Analysen musikalischer Präferenzen auf der Hand liegt, sind entsprechende Untersuchungen m.W. bislang nicht durchgeführt worden. Was für die Untersuchung musikalischer Präferenzen gilt, trifft auch für die Untersuchung der musikalischen Entwicklung zu.

Auf dem Gebiet der Kreativitätsforschung untersuchte Simonton (1975) anhand von Zeitreihenanalysen, inwieweit u.a. politische Instabilität, Kriege und kulturelle Verfolgung einen Einfluß auf verschiedene Formen der Kreativität, dahinter auch musikalische Kreativität, ausüben. Dazu sammelte er Daten aus Lexika und Enzyklopädien aus dem Zeitraum von etwa 700 v. Chr. bis zum Jahr 1839. Die statistischen

Analysen ergaben u.a., daß politische Instabilität einen schwachen negativen Einfluß und kriegerische Auseinandersetzungen und Verfolgungen keinen Einfluß auf die kreative Produktion hatten.

In einer späteren Veröffentlichung untersuchte Simonton (1977), ob Krieg innerhalb der Lebensgeschichte eines Komponisten einen unmittelbaren Einfluß auf seine Kreativität hat. Die Stichprobe bestand aus zehn Komponisten von Bach bis Chopin. Entgegen seinen Hypothesen konnte Simonton weder zwischen der Intensität von kriegerischen Auseinandersetzungen und der kompositorischer Produktion noch zwischen innenpolitischen Unruhen und der Produktivität dieser Komponisten irgendwelche signifikanten Zusammenhänge feststellen. Simonton schreibt: „(...) wir erhalten ein Bild des kreativen Geistes als jemand, dessen Produktivität anhält, gleichgültig, was die Umgebung an Bestätigung, Angst oder Ablenkung bringt.“ (S. 803)

Demgegenüber stellte Cerulo (1984) einen deutlichen Einfluß von Perioden des Krieges auf Kompositionen fest. Die Autorin untersuchte dazu 16 Kompositionen von 14 Komponisten, die in der Zeit während des 2. Weltkrieges in entweder vom Krieg direkt betroffenen Zonen oder in nicht vom Krieg betroffenen Zonen geschrieben worden waren. Sie fand einen Zusammenhang zwischen Ausbruch des 2. Weltkrieges und der Entwicklung signifikanter Unterschiede in der Art und Weise, wie die Komponisten sich musikalisch ausdrückten. Bei den Komponisten, die in Kriegsgebieten lebten (z.B. Bartok, Honegger, Messiaen u.a.) entdeckte die Autorin signifikante Unterschiede z.B. in Melodik, Rhythmik und Dynamik zwischen solchen Kompositionen, die vor dem Krieg geschrieben wurden und Kompositionen, die während der 2. Weltkrieges geschrieben wurden. Bei den Komponisten, die nicht in Kriegsgebieten leben, waren solche Unterschiede nicht festzustellen.

Fragestellung und Kontext der Studie

Die im folgenden dargestellte Studie steht im Zusammenhang mit einem größeren Forschungsprojekt, das sich vor allem mit Entwicklungsprozessen im Erwachsenenalter befaßt. Die Hauptfragestellungen dieses Projektes lauten: Welche musikalischen Entwicklungsprozesse finden im Erwachsenenalter statt? Welche Entwicklungsverläufe lassen sich beobachten? Inwieweit gibt es allgemeine musikbezogene Entwicklungsprozesse? Welche speziellen Entwicklungsprozesse sind bei Personen mit unterschiedlichem Grad und unterschiedlicher Art der musikalischen Aktivitäten festzustellen? Welche Faktoren beeinflussen

die musikalische Entwicklung im Erwachsenenalter und im höheren Alter?

Obgleich es einige die gesamte Lebensspanne umfassende empirische Untersuchungen zur Entwicklung von herausragenden Instrumentalisten (Manturzewska 1990; Ericsson, Krampe & Tesch-Römer 1993) und zur kreativen Entwicklung von Komponisten gibt (Lehnfan 1953; Dennis, 1966), liegen kaum entsprechende Studien zur musikalischen Entwicklung von Amateurmusikern, Jazz- und Popmusikern oder musikalischen Laien vor. Daher sollten auch insbesondere musikalische Amateure und Laien (Personen, die kein Instrument spielen) berücksichtigt werden.

Das Ziel dieser Studie besteht darin, musikbezogenes biographisches Material zu sammeln, um die Strukturen, Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeit musikalischer Entwicklungsprozesse bei Personen unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlichen Arten und Graden der musikalischen Betätigung zu analysieren. Dazu wurden bislang 60 ausführliche biographische Interviews mit Berufsmusikern, Musikamateuren, Musiklehrern und musikalischen Laien zu deren musikalischen Werdegängen durchgeführt.

Zusätzlich befaßt sich ein zweiter Teil der Studie mit musikalischen Einstellungen, Präferenzen und Funktionen von Musik in verschiedenen Lebensaltern. Dieser Teil der Studie knüpft an einige Befunde und Hypothesen über die Entwicklung von musikalischen Einstellungen, Präferenzen und Funktionen von Musik an, die von Dollase, Rüsenberg und Stollenwerk (1986) berichtet werden. Dazu wurden insgesamt 183 Personen im Alter zwischen 17 und 92 Jahren mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens zu ihren musikalischen Vorlieben, zu ihren Einstellungen zur Musik, zum musikalischen Lernen sowie zu Funktionen und Bedeutung von Musik befragt. Die Personen, die an diesem Teil der Untersuchung teilnahmen, sind nicht identisch mit denen aus dem biographischen Teil der Studie. Einige vorläufige, auf statistischen Analysen basierende Ergebnisse hat Pfaffenheuser (1995) erarbeitet. Die Ergebnisse, die in diesem Beitrag dargestellt werden, beziehen sich nicht auf diesen mehr statistischen Teil des Projektes, sondern basieren ausschließlich auf biographischen Analysen.

Im Zentrum der folgenden Darstellungen steht der Einfluß zeit- und generationsspezifischer Entwicklungsfaktoren auf die musikalische Biographie. Die Fragestellungen lauten: Welche Art von zeit- und generationsspezifischen Entwicklungsfaktoren lassen sich in den erzählten musikalischen Biographien erkennen? In welcher Weise haben sie die musikalischen Biographien beeinflusst? Unter zeitspezifischen Entwick-

lungsfaktoren werden dabei zeitgeschichtliche Umstände verstanden, durch die alle Generationen mehr oder weniger betroffen sind und beeinflusst werden (z.B. der 2. Weltkrieg, wirtschaftliche Rezession). Generationsspezifische Entwicklungsfaktoren sind solche zeitgeschichtlichen Erscheinungen, die in erster Linie nur bestimmte Generationen betreffen (z.B. das Aufkommen des Rock'n'roll).

Methode

Das zugrunde liegende Datenmaterial umfaßt 60 musikalische Biographien. Diese nach der Methode des theoretical sampling und dem Schneeballprinzip zusammengesetzte Stichprobe besteht aus vier unterschiedlichen Gruppen von Personen: professionelle Musiker (Instrumentalisten, Sänger, ein Dirigent, n=14), Musiklehrer (n=11), Amateurmusiker (n=15) und Nicht-Musiker, die kein Instrument spielen (n=20). Die interviewten Personen wurden zwischen 1903 und 1975 geboren und leb(t)en in West-Deutschland. Die face-to-face Interviews dauerten zwischen 45 Minuten und 4,5 Stunden. Die meisten Interviews fanden bei den Befragten zu Hause statt, in einigen Fällen auch in meiner Wohnung oder meinem Büro. Die Interviewten wurden gebeten, ihren musikalischen Werdegang von den Tagen der Kindheit bis zum Zeitpunkt des Interviews möglichst detailliert zu beschreiben. Die Fragen der Interviews waren nicht standardisiert, aber sie orientierten sich an einem Interviewleitfaden, in dem Bereiche wie Elternhaus, musikalische Erfahrungen, Interessen und Aktivitäten, Instrumentalspiel und Unterricht, Motivation, Erfolge und Mißerfolge und andere Einflußfaktoren auf den musikalischen Werdegang etc. angesprochen wurden. Alle Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet, transkribiert und archiviert.

Die transkribierten Interviews wurden in mehreren Stufen ausgewertet. Zuerst wurden die Interviewtexte paraphrasiert und zu zeitlich bzw. thematisch strukturierten Synopsen der musikalischen Biographie zusammengefaßt. In einem weiteren Schritt wurde ein umfassendes Kategoriensystem erstellt, das alle zu untersuchenden Aspekte der musikalischen Entwicklung erfassen sollte. Während der Analyse der Interviews tauchten häufig neue und unerwartete Aspekte der musikalischen Entwicklung auf (z.B. die Rolle von zeit- und generationsspezifischen Entwicklungsfaktoren), die in das Kategoriensystem integriert wurden. Eine weitere Stufe der Auswertung strebte eine allgemeinere und strukturelle Beschreibung von typischen Mustern musikalischer Ent-

wicklung und deren Einflußfaktoren an. Um die Unterschiedlichkeit musikalischer Karrieren zu untersuchen, wurden musikalische Biographien von professionellen Musikern, Musiklehrern, Amateuren und Laien miteinander verglichen, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten. Es wurden keinerlei statistische Methoden angewendet, weil das Ziel dieses Teils des Projektes in einer explorativen, phänomenologischen Beschreibung besteht. Statistische Aussagen würden auch zu falschen Ergebnissen führen, weil das gesammelte biographische Material nicht repräsentativ im statistischen Sinne ist und keinerlei Aussagen über die statistisch-quantitative Verteilung der beschriebenen Beobachtungen erlaubt. Allerdings können diese Beobachtungen Ausgangspunkt für weitere, mehr quantitativ orientierte Erhebungen sein. Eine ausführlichere Darstellung zur Auswertungsmethode habe ich an anderer Stelle im Zusammenhang mit Untersuchungen zum Berufsalltag von Musiklehrern gegeben (Gembris 1991). Die transkribierten Interviews wurden durch qualitative Inhaltsanalysen in Hinblick auf verschiedene Fragestellungen ausgewertet; die Auswertung der gesamten Daten ist jedoch noch nicht abgeschlossen.

Im folgenden sollen einige Ergebnisse berichtet werden, die sich ausschließlich auf generationsspezifische und zeitgeschichtliche Einflüsse auf musikalische Biographien beziehen.

Ergebnisse

Zunächst möchte ich eine zusammenfassende tabellarische Übersicht über die zeitspezifischen und generationstypischen Faktoren geben, die einen Einfluß auf die musikalische Entwicklung der interviewten Personen ausgeübt haben.

Da es an dieser Stelle nicht möglich ist, auf jeden dieser Entwicklungsfaktoren einzugehen, soll der Einfluß zeitgeschichtlicher Entwicklungsfaktoren an drei Beispielen aufgezeigt werden, und zwar an der Jugendbewegung, der Zeit des Nationalsozialismus und des 2. Weltkrieges sowie am Aufkommen der Rock- und Popmusik in den 60er Jahren.

Zeit	Einflußfaktoren
1903–1932	1. Weltkrieg und seine Folgen
	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Militärmusik in den Besatzungszonen ◆ die ersten Rundfunksendungen ◆ Stummfilmmusik ◆ Jugendbewegung, Jugendmusikbewegung
1933–1945	Nationalsozialismus
	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Verbot der Jugendbewegung ◆ Verfolgung jüdischer Musiker: Verlust der Stellung, Auftrittsverbote ◆ Verbot von Musik jüdischer Komponisten u. Interpreten im Rundfunk; ◆ Verbot von Jazz und zeitgenössischer Musik ◆ kulturelle Gleichschaltung und Kontrolle des Musiklebens durch Reichsmusikkammer ◆ Mitgliedschaft in Hitler-Jugend ◆ Einberufung zum Arbeitsdienst ◆ Einberufung zum Wehrdienst ◆ 2. Weltkrieg und seine Folgen
1945–1959	Ende des 2. Weltkrieges u. des Nationalsozialismus
	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Kriegsgefangenschaft ◆ wirtschaftliche Not in der Nachkriegszeit ◆ kulturelles/musikalisches Nachholbedürfnis ◆ Rundfunk ◆ Wiederaufbau ◆ Deutsche Teilung, Gründung der DDR ◆ Wiederbeginn der Darmstädter Ferienkurse für neue Musik ◆ das Radio AFN
1960–1974	Rock'n'Roll, Elvis Presley
	<ul style="list-style-type: none"> ◆ verschiedene Radiostationen, Radio AFN ◆ The Beatles ◆ Entstehung und Verbreitung der Popmusik in den 60er Jahren ◆ Darmstädter Ferienkurse für neue Musik ◆ Vorhandensein v. Tonbandgeräten, Cassettenrecordern, Plattenspielern ◆ Schallplatten mit Begleitung zum Mitspielen ◆ Fernsehen ◆ Filmmusik ◆ Studentenbewegung, 1968er Bewegung
1975–1990	die wechselnden Moden in der Rock und Popmusik
	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Verbreitung des Walkman ◆ Videoclips und MTV

Jugendmusik- und Singbewegung

Einen wesentlichen Einflußfaktor der musikalischen Entwicklung stellte in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts die Jugendbewegung, die Jugendmusik- und die Singbewegung dar. Es ist schwer abzuschätzen, mit welcher Breite und Intensität Jugendmusik- und Singbewegung als Entwicklungsfaktoren auf die musikalischen Werdegänge der damaligen Generation eingewirkt haben. Daß aber nicht nur Schüler, Studenten und Lehrer davon beeinflusst wurden, zeigt das folgende Fallbeispiel, welches auch die prägende Wirkung der Jugend- und Singbewegung auf die spätere musikalische Biographie verdeutlicht.

Frau M. wurde 1915 in einer süddeutschen Großstadt geboren. Dort wuchs sie auch auf. Zum Zeitpunkt der Interviews war sie 74 Jahre alt. Ihren Lebensunterhalt hatte sie sich als Hausangestellte und Arbeiterin verdient. Sie war unverheiratet geblieben und lebte seit 1976 als Rentnerin im Ruhestand. Sie spielte Geige im Orchester der am Ort ansässigen Volkshochschule und hatte im Alter von über 60 Jahren noch angefangen, Gitarre zu lernen. Sie sei „in der *Singbewegung* großgeworden“ sagt sie von sich, die Singbewegung „prägte mein Leben“. Als sie 6 Jahre alt war, starb der Vater. Das war für Frau M. ein schwerer Schlag. Die Mutter mußte arbeiten gehen und das Leben der Familie wurde in andere Bahnen gelenkt.

Den ersten Musikunterricht bekam sie in der Schule. In der siebten oder achten Klasse hatte sie eine Lehrerin, die ihr eindringlich riet, unbedingt in die nach ihrem Gründer benannte Albert-Greiner Singschule einzutreten, die am Ort ansässig war. In diesen Singschulen, die auch in anderen Städten verbreitet und eine Art Vorläufer der heutigen Musikschulen waren, wurde Stimmbildung betrieben, Singen nach Noten vermittelt, Lieder gesungen und Chormusik aufgeführt. Es gab Fortbildungsklassen und Abendkurse, die einen Zusammenhalt von jungen und alten Singschülern herstellen sollten.

In die Singschule einzutreten, kostete Geld, und zwar 1 Mark 50 Pfennig im Monat. Dieses Geld konnte die Mutter nicht aufbringen. Durch den Tod des Vaters war die Mutter gezwungen, in einer Weberei Geld zu verdienen, denn die Witwenrente wurde nicht sofort mit dem Tod des Mannes gezahlt. Da die Mutter das Geld für die Singschule also nicht aufbringen konnte, zahlte die Lehrerin diesen Betrag. Die Lehrerin besuchte selbst Abendkurse, welche die Singschule für Lehrer anbot. Sie konnte durch ihre Beziehungen erwirken, daß Frau M. einen halben Freiplatz an der Singschule bekam, also nur 75 Pfennig zahlen mußte, die die Lehrerin ihr gab.

Frau M. besuchte die Singschule 4 Jahre lang bis zur Konfirmation im Jahre 1930, die auch mit dem Ende der Schulzeit zusammenfiel. Dann setzte sie ein Jahr lang mit der Singschule aus, denn sie hatte, um Geld zu verdienen, eine Stellung als Hausmädchen angenommen. Da verdiente sie 12 Mark im Monat, was selbst für die damalige Zeit nicht viel war. Aber, so erzählt sie nicht ohne Stolz, *„von den 12 Mark hab ich mir meine Singschule weggespart“*. Einen Freiplatz gab es nach der Schulzeit nicht mehr. Nach einem Jahr Pause konnte die sechzehnjährige Frau M. den Milddienabendkurs der Singschule besuchen. In der Zwischenzeit hatte die musikalische Betätigung jedoch nicht geruht; schon in der Schulzeit war Frau M. in den Kirchenchor ihrer Gemeinde und 1930 in eine Jugendgruppe der Jugendmusikbewegung eingetreten. Dieser Kirchenchor und die Jugendmusikbewegung sollten für ihre musikalische Entwicklung und ihre musikalische Welt einen prägenden Einfluß haben.

Als sie in den Kirchenchor eintrat, wurde dieser von einem alten Oberlehrer geleitet. Dann jedoch kam ein Wechsel durch einen jungen Musiklehrer, der vom Geist der Finkensteiner Singbewegung beseelt war und den Chor neu belebte. *„Der hat einen Schwung hineingebracht, und damals sind die Leute einfach auch von der Finkensteiner Singbewegung geprägt gewesen. Das war so schön mit dem, allerdings sind die ganzen alten Herren weggeblieben, und der hat dann junge Leute gehabt. Wir haben so schöne Sachen gesungen bei dem und in der Kirche öfters Abendmusiken gehabt. Das war so richtig schön, und da hab' ich richtig den Weg zur Musik gefunden.“*

Es war die Singbewegung, durch die Frau M. den Weg zur Musik gefunden hat. Die Jugendmusikbewegung bildete einen wesentlichen Teil des sozio-musikalischen Hintergrundes, auf dem Frau M. wichtige und prägende musikalische Erfahrungen gemacht hat, die ihre musikalische Entwicklung bis ins hohe Erwachsenenalter prägen sollten. Wie sie sagte, hat sie in der Jugendbewegung den Weg zur Musik erst richtig gefunden. Mit anderen Worten: Für Frau M. war die Jugend- und Singbewegung ein entscheidender, generationsspezifischer Entwicklungsfaktor, durch den ihr musikalischer Werdegang gelenkt und kanalisiert wurde. Frau M. kann sich noch recht gut an diese Zeit erinnern; sie hatte zum Zeitpunkt des Interviews noch eine Reihe von Liederbüchern aus dieser Zeit aufbewahrt.

„Ab 1930 bin ich dann auch in den Jugendverein gegangen und in der Jugendbewegung gewesen, und das war natürlich schön. Da ist man dann so richtig reingewachsen in die Finkensteiner Singbewegung. Die haben ja dann überall Singgemeinden gegründet. Hier in der Stadt war

auch eine Singgemeinde. Und dann bin ich auch gleich in die Singgemeinde gegangen, schon ganz jung. Da haben wir schönes Liedgut, vor allem alte Musik, gesungen. Das war einfach schön, und das ist heute noch mein Stil. Für die Romantik hab' ich nicht viel übrig, aber für schöne alte Musik, Barockmusik und diese Sachen, aber bloß nicht allzuviel Romantik, Nach 1933 haben sich die Bünde alle aufgelöst und dann waren wir noch beim Singen zusammen.“

Auch noch zum Zeitpunkt des Interviews konnte sich Frau M. gut an das Liedgut erinnern, das in der Jugendbewegung gesungen wurde. *„Was wir in der Singgemeinde gesungen haben, davon hab ich ja die ganzen Bücher. Von der Jugendbewegung haben wir den „Singenden Quell“, haben wir's „Aufrecht Fähnlein“, „Die Spinnerin“, „Lob und Dank“ und „Strampedemi“. Wenn man auf Fahrt gegangen ist, hat man diese Sachen gesungen, und in der Singgemeinde waren unser Hauptliedgut Madrigalbücher, Madrigale, Lechner und Schütz, und da haben wir aus dem „Geselliges Chorbuch“ und aus der „Geselligen Zeit“ gesungen. Das sind ja ganz herrliche Sachen, die waren ja einfach, die haben wir auswendig gesungen.“*

Bald nach dem Krieg wurden wieder die ersten Sing- und Musizierwochen veranstaltet. Bereits 1947 und 1949 nahm Frau M. wieder an Singwochen teil. Auch in den Jahren danach hat sie mit verschiedenen Singgemeinden und Singkreisen solche Wochen besucht, in denen gesungen und musiziert wurde, Volkstanz und Theater geprobt und aufgeführt wurde. Die Singbewegung und die Singschule zieht sich wie ein roter Faden durch das Leben von Frau M. An einer anderen Stelle im Interview sagt sie: *„Ich bin der Singschule schon sehr verbunden gewesen, praktisch mein ganzes Leben lang. Aber mehr gegeben hat mir die Singbewegung von ganz früher, weil man ja in der Art geblieben ist, die Art gesungen hat und auch noch weiter gemacht hat, das hat unser Leben geprägt.“*

Zusammenfassend kann man sagen, daß der musikalische Werdegang von Frau M. durch die Jugend- und Singbewegung entscheidend geprägt wurde: ihr musikalischer Geschmack, ihre besondere Vorliebe für alte Musik, für Volkslieder, für die gemäßigt moderne Vokalmusik aus den Liederbüchern der Singbewegung, ihre Abneigung gegen romantische Musik, auch die Wahl der Instrumente, die sie spielt, nämlich Geige, Gitarre und Blockflöte, typische Instrumente, die man in der Jugendmusikbewegung gespielt hat. Diese Musikpräferenzen haben sich, als sie einmal etabliert waren, im Laufe ihres Lebens auch nicht mehr geändert.

Man würde zu kurz greifen, wenn man nur die Prägung musikalischer Präferenzen und des Instrumentalspiels betrachten würde: Vielmehr ist mit der Jugendbewegung und den Singgemeinden eine ganze Lebenswelt, nicht nur eine musikalische, verbunden. Darin sind Gemeinschaftserlebnisse, das Musizieren mit anderen Gleichgesinnten sowie Naturerlebnisse eng verflochten. Diese sozialen Erlebnisse spielten neben den musikalischen sicher auch eine wichtige Rolle. Denn die Gemeinschaft der Singwochen und der Singgemeinde hat Frau M. auch soziale Kontakte vermittelt, die ihr als Alleinstehende sicher willkommen waren. Das kommt deutlich zum Ausdruck, wenn sie sagt: *„Das war meine schönste Zeit, muß ich sagen. Ich bin ja allein geblieben, aber die Singbewegung, unsere Gemeinde und das Ganze haben mir so viel gegeben, das hat mein Leben unwahrscheinlich reich gemacht.“*

Nationalsozialismus und 2. Weltkrieg

Zwischen 1933 und 1945 waren die Lebensbedingungen durch die Herrschaft der Nazis und den 2. Weltkrieg gekennzeichnet. Das hatte einen erheblichen Einfluß auf die Voraussetzungen und Entwicklungsbedingungen musikalischer Werdegänge. Einige Charakteristika dieser Zeit und ihre Wirkung auf musikalische Biographien sind in Tab. 2 zusammengefaßt.

Zur Beschreibung von generationsspezifischen Einflüssen auf musikalische Werdegänge in den Jahren 1933-1945 sei eine kurze Skizzierung der allgemeinen damaligen Verhältnisse gestattet.

In der Zeit zwischen 1933 und 1945 wurden jüdische Musiker verfolgt. Seit 1933 verloren sie die Stellung und erhielten Auftrittsverbote. Viele Musiker entzogen sich der Verfolgung durch Emigration, darunter Komponisten wie Arnold Schönberg, Kurt Weill, Ernst Krenek und viele andere. Musik jüdischer Komponisten und Interpreten war im Rundfunk verboten. Jazz und zeitgenössische Musik waren ebenfalls verboten. Kinder, Jugendliche und Erwachsene konnten einen wesentlichen Teil der Musikkultur nicht kennenlernen. Komponisten wie Mendelssohn, Mahler, Strawinsky, Bartok etc. und bedeutende Teile der zeitgenössischen Avantgarde blieben unbekannt; Jazz ebenfalls, zumindest teilweise. Selbst Interpreten von damals größter Popularität wie der Tenor Joseph Schmidt, der vor allem durch seine Rundfunkaufnahmen und Filmschlager in den 1930er Jahren internationalen Ruhm erlangte und weltbekannt wurde, konnte im nationalsozialistischen Deutschland nicht mehr auftreten. Andere jüdische Musiker wie

die Komponisten Erwin Schulhoff oder Viktor Ullmann, die nicht auswanderten, wurden in Konzentrationslagern ermordet.

Einflußfaktoren 1933–1945 Nationalsozialismus und 2. Weltkrieg	Wirkung
Verbot der Jugendmusikbewegung	Beendigung der musikalischen Aktivitäten und Bildung innerhalb der Jugendmusik- und Singbewegung
Mitgliedschaft in Hitlerjugend, Bund Deutscher Mädchen	Ideologische und emotionale Beeinflussung durch Marsch- und Kriegslieder; musikalisch-ideologische Sozialisation mit nationalsozialistischen Liedern
Verfolgung jüdischer Musiker:	Auflösung von Ensembles (z.B. Quartett, Kammermusik)
Verlust der Stellung, Auftrittsverbote, Vertreibung	Verlust von Instrumentallehrern Abbruch und Verhinderung von musikalischen Karrieren
Verbot von Musik jüdischer Komponisten und Interpreten im Rundfunk	Musik von jüdischen Komponisten und Interpreten, Jazz, zeitgenössische Musik durfte für mehr als 10 Jahre nicht gespielt und aufgeführt werden
Verbot von Jazz und zeitgenössischer Musik;	Kinder, Jugendliche und Erwachsene konnten einen wesentlichen Teil der Musikkultur nicht kennenlernen; Komponisten wie Mendelssohn, Mahler, Strawinsky, Bartok etc. blieben unbekannt; Unkenntnis von Jazz und zeitgenössischer Musik; Einschränkung der musikalischen Erfahrung und Bildung auf „arische“ Musik
Gleichschaltung und Kontrolle des Musiklebens durch Reichsmusikkammer Einberufung zum Arbeitsdienst	Unterbrechung von Instrumentalunterricht und Möglichkeit zur musikalischen Aktivität für mehrere Jahre
Einberufung zum Militär	Unterbrechung von Instrumentalunterricht und Möglichkeit zur musikalischen Aktivität auf mehrere Jahre
2. Weltkrieg	Abbruch des Musikunterrichts und Unterbrechung der musikalischen Aktivitäten für mehrere Jahre. bei Berufsmusikern: Abbruch des Musikstudiums Abbruch, Unterbrechung und dauerhafte Verhinderung von musikalischen Karrieren; wenig Gelegenheiten zum Musikhören und Musizieren meist Einschränkung des Musikhörens auf Propaganda-Musik

Das Musikleben wurde gleichgeschaltet und der Kontrolle der Reichsmusikkammer unterstellt. Die musikalische Erfahrung und Bildung

wurde auf „arische“ Musik eingeschränkt. Im Jahre 1936 wurde die gesamte deutsche Jugend zur Hitlerjugend erklärt. Wie in der gesamten Propaganda, spielte auch in der Hitlerjugend Musik eine wichtige Rolle. Nationalsozialistische Lieder und Märsche dienten der emotionalen Aufheizung und ideologischen Indoktrination. Während des Krieges hatten viele Menschen nur selten Gelegenheiten zum Musikhören; oftmals waren musikalische Erlebnisse auf wenige Gelegenheiten wie Weihnachten und auf Propaganda-Musik beschränkt.

Der Beginn des 2. Weltkrieges bewirkte für viele eine Unterbrechung von Musikunterricht und musikalischen Aktivitäten für mehrere Jahre. Sehr viele sich in der Ausbildung befindende Musiker mußten ihr Studium abbrechen, denn die meisten Musikhochschulen stellten mit Kriegsbeginn ihren Lehrbetrieb ein. Ein Teil des Lehrpersonals an den Musikhochschulen war vorher schon entfernt worden, weil sie Juden waren. Obwohl die Musikhochschulen einige Jahre später den Lehrbetrieb wieder aufnahmen, weil für Wehrmacht und Truppenbetreuung auch Musiker gebraucht wurden, hatten sich die Voraussetzungen insgesamt geändert. Nicht alle Musiker konnten an ihre Hochschulen zurückkehren, weil sie zum Kriegsdienst eingezogen worden waren. Mit Kriegsbeginn wurden auch alle internationalen Meisterkurse und Konzerte im Ausland abgesagt. Das kam einer Katastrophe gleich für Instrumentalisten, die am Beginn einer hoffnungsvollen Karriere standen. Bei allen acht interviewten Personen, die zwischen 1910 und 1930 geboren wurden und ein Instrument spielten, hat der Ausbruch des Krieges zur Unterbrechung von Unterricht bzw. Studium, Instrumentalspiel und Musizieren im Ensemble geführt. Die Unterbrechung bzw. der erzwungene Abbruch des Musikstudiums konnte dazu führen, daß die Musikerlaufbahn völlig abgebrochen wurde, und ein völlig anderer Beruf erlernt wurde. Aber nicht nur bei professionellen Musikern, sondern auch bei Musikamateuren führte der Ausbruch des Krieges zur jahrelangen Unterbrechung von Unterricht und Instrumentalspiel, deren Folgen sich bis zum Zeitpunkt des Interviews auswirkten.

Ein hochbegabter Geiger (*1910) beispielsweise hatte seine Karriere als regional bekanntes Wunderkind begonnen. Im Jahr 1938 gewann er bei einem bedeutenden Wettbewerb in Berlin einen Preis. Damit verbunden war die Teilnahme an einem Meisterkurs bei einem namhaften Geiger (Georg Kulenkampff) sowie Auftritte in verschiedenen Konzerten, auch im Ausland. Während des Meisterkurses begann der Krieg. Ausländische Teilnehmer mußten den Kurs abbrechen, weil sie von ihren Regierungen zurückgerufen wurden. Die Konzerte im Ausland fielen aus. B. übernahm darauf die Leitung des Violinunterrichtes und

des Kammerorchesters an einem Konservatorium. Aus diesem Grund wurde er zunächst durch die Fürsprache einflußreicher Personen als unabhkömmlich vom Kriegsdienst freigestellt. Auf diese Weise war es B. auch möglich, bis 1940 noch einige Konzerte zu geben. Dann wurde diese musikalische Tätigkeit allerdings unterbrochen. B. wurde zum Kriegsdienst eingezogen, und zwar aufgrund von Denunziationen. Ein Kollege hatte Briefe an das Wehrbezirkskommando geschrieben, daß es doch nicht anginge, daß ein gesunder junger Mann sich in der Heimat aufhält, während die Soldaten an der Front verbluten. Außerdem sei B. politisch nicht zuverlässig. Er sei noch nie in einer politischen Versammlung gesehen worden, während die Parteigenossen ihr Leben einsetzten. Nach vier solcher Briefe wurde B. im Mai 1940 zum Kriegsdienst eingezogen. Während des Krieges war die musikalische Karriere B.'s vorerst unterbrochen.

Seine musikalische Fähigkeiten waren jedoch von Vorteil für B. So wurde er des öfteren zum Musizieren ins Offizierskasino abkommandiert. Auf diese Weise kam er in Künstlergruppen, die Kabarett und andere Veranstaltungen zur Unterhaltung der Soldaten organisierten. Dadurch erhielt B. manche Vergünstigung und Sonderurlaub. Möglicherweise hat ihm das Geigespielen auch das Leben gerettet. Das Musizieren zu Repräsentations- und Unterhaltungszwecken bei der Luftwaffe hatte ihm Bekanntschaft und Ansehen bei musikliebenden und einflußreichen Offizieren verschafft, die ein persönliches Interesse daran hatten, ihn vor einem sinnlosen Heldentod an der Front zu schützen. Als er in den letzten Kriegstagen einen Marschbefehl bekam und bereits unterwegs an die Front war, konnte einer dieser Offiziere ihn im letzten Moment zurückbeordern.

Nicht nur Berufsmusiker, sondern auch Musikamateure, die ihr Instrument gut beherrschten, wurden zum Musizieren ins Stabsorchester, Offizierskasino oder zum Fronttheater abkommandiert, das für die Unterhaltung der Truppe sorgen sollte. Dies traf aber nicht unbedingt für alle Musiker zu, die Kriegsdienst leisten mußten. Viele hatten auch keinerlei Gelegenheit zu musizieren. Es muß auch berücksichtigt werden, daß angesichts existentieller Bedrohungen das Musizieren für viele in den Hintergrund getreten war. Ein Amateurmusiker berichtet über diese Zeit folgendes:

„Nach der Schule mußte ich zum Militär. In den beiden Jahren 1935-1937 hatte ich noch Gelegenheit, Geige zu spielen. Ich spielte in den Hochämtern einzelner Kirchen bzw. bei Theater- und Tanzunterhaltungen. In den folgenden acht Jahren von 1937--1945, hatte ich als Soldat leider keine Gelegenheit, mich dem Geigenspiel zu widmen.

Nach der Schule sollten wir zwei Jahre aktiv dienen. Und dann kam ja gleich der Polenfeldzug. Ich kam dann aber nicht in die Garnisonsstadt zurück, sondern in die Eifel. Und dann kamen ja schon die folgenden Feldzüge, Holland, Belgien, Frankreich, später Rußland. Das hatte eben sehr lange gedauert und da hat man keine Gelegenheit mehr gehabt zum Spielen, das war unmöglich. Denn man war ja da erfüllt von manchmal einer gewissen Trauer, was da wieder passiert ist, wenn aus der Verwandtschaft wieder einmal einer gefallen ist. Es war keine Gelegenheit zum Geigespielen da.

Unter Hitler wurde dann ja selbst die Kirchenmusik eingeschränkt. Ich war einmal als Soldat im Urlaub daheim, ich war dann schon nicht mehr fronteinsatzfähig. Ich habe dann in einem Textiltrüsbetrieb gearbeitet. Da hat dann ein Priester zu mir gesagt, 'komm, spiel doch am Sonntag in der Kirche ein bißchen mit, wir haben keine Spieler'. Aber mein Schwiegervater hat drauf geachtet und mich gewarnt: 'Sei vorsichtig, die passen auch bei der Kirche auf'. Ich war damals wegen der Augen krankgeschrieben. Der Schwiegervater sagte mir: Wenn die sehen, daß du Geige spielen kannst und die Noten siehst, dann schicken die dich sofort wieder an die Front.' Es ist so streng aufgepaßt worden, es war alles eingeschränkt, aber ich habe dann doch ein paar Male mitgewirkt. Viele von den Geigern haben auch ihre Instrumente durch Bomben und bei Bränden verloren, gute Instrumente, die sie erst einmal wiederbekommen mußten.“

Nach Nationalsozialismus und Krieg waren es wiederum andere Faktoren, welche die musikalische Entwicklung der folgenden Generationen entscheidend geprägt haben. Um einiges kurz anzudeuten: Es gab einen ungeheuren musikalischen, überhaupt kulturellen Nachholbedarf. Die vorhandenen Kräfte, Zeit sowie materielle Ressourcen wurden in den Wiederaufbau gesteckt. Die Nachkriegsjahre boten, wie auch die vorangegangenen Kriegsjahre, meist keine sonderlich günstigen Bedingungen für die Entfaltung musikalischer Ambitionen. Die über ihren musikalischen Werdegang interviewten Personen waren zum Teil ausgebombt, die Familien wurden umgesiedelt, sie suchten nach Wohnungen und hungerten. Die existentiellen Nöte und Sorgen erforderten andere Prioritäten als Musizieren. Ein Musiklehrer (1940) erzählt dazu folgendes: „*Ich bin 40er Jahrgang. An die Bombenangriffe erinnere ich mich noch, aber die schlimme Zeit war dann '46, '47, wo wir gehungert und gefroren haben, daß uns Knochen, Haut und Mägen krachten. Die Zeit '45, '46 war die ganz schlimme Hungerszeit und Frierzeit, die war nicht geeignet, daß man sich da lang um ein Musikinstrument gekümmert hätte.*“ Die musikalischen Betätigungen mußten

hinter der Beschaffung der materiellen Lebensgrundlagen zurückstehen. Außerdem waren viele Instrumente durch *die* Kriegseinwirkungen zerstört worden verloren gegangen, Ersatz ließ sich nicht ohne weiteres und erst später beschaffen.

Rock'n'Roll und Popmusik

Als drittes Beispiel für generationenspezifische Entwicklungseinflüsse möchte ich kurz auf die Generation der ca. 1940 bis ca. 1955 Geborenen eingehen. Diese Generation ist die erste Generation in der Geschichte, die in ihrer Jugendzeit mit Rock'n'Roll und Popmusik groß wurde.

Das für die musikalische Entwicklung Besondere und Einmalige an dieser Periode war, daß alle Generationen plötzlich von einer Art von Musik überrascht wurden, mit der man vorher keinerlei Erfahrung hatte. Denn diese Art von Musik gab es vorher nicht und sie war speziell für Teenager gemacht. Es ist bekannt, daß sich viele Jugendliche mit dieser Musik identifizierten und daß die Rock- und Popmusik zu wesentlichen Bestandteilen der Jugendkultur wurden. Auf der anderen Seite sind die Reaktionen der damals Jugendlichen auf Elvis Presley, die Beatles oder Rolling Stones, wie das biographische Material zeigt, bei weitem nicht so einheitlich gewesen, wie es erscheinen mag.

Wenn man das biographische Material daraufhin untersucht, welchen Einfluß die Verbreitung der Rock- und Popmusik zwischen Ende der 1950er und Ende der 1960er Jahre auf die Generation der damals Jugendlichen ausgeübt hat, lassen sich recht unterschiedliche Reaktionsmuster beobachten.

Die folgenden Darstellungen beruhen auf den biographischen Daten von 22 Personen, die zwischen 1940-1956 geboren wurden und die in ihrer Kindheit ein Instrument (Geige, Klavier, Flöte etc.) erlernt hatten. In dem biographischen Material lassen sich mindestens vier Gruppen mit unterschiedlichen Reaktionsweisen auf die neu auftauchende Rock- und Popmusik beobachten. In Anlehnung an Karl Mannheim (1928/ 1964) lassen sich diese Gruppen auch als unterschiedliche Generationseinheiten innerhalb ein und derselben Generation betrachten.

In der ersten Generationseinheit wird die Rock- und Popmusik in der Darstellung des musikalischen Lebenslaufes überhaupt nicht erwähnt. Es handelt sich dabei um Personen, die später eine Karriere als professionelle Musiker im Bereich der Klassischen Musik gemacht haben (Flötist, *1940; Sängerin *1946; Geiger, *1948; Pauker *1955). Die

Rock- und Popmusik hatte keinen Einfluß auf ihre Entwicklung; sie interessierten sich auch zum Interviewzeitpunkt nicht für diese Musik, teilweise lehnten sie diese Musik auch ab.

In einer zweiten Generationseinheit entstand in der Zeit zwischen dem 13./14. und 18. Lebensjahr ein vorübergehendes, mehr oder weniger großes Interesse für Rock- und Popmusik. Diese Personen fanden diese Musik zwar interessant, fühlten sich aber nicht davon betroffen. Obwohl diese Personen ein Instrument spielten, wurde die Rock- und Popmusik nur gehört; ein Bedürfnis, diese auch selbst zu spielen, verspürten sie nicht. Während der Phase des Interesses für Rock- und Popmusik hörte die Beschäftigung mit klassischer Musik nicht auf. Nach diesem nur kurze Zeit andauernden Interesse für Rock- und Popmusik wandten sich diese Personen wieder voll und ganz der Klassischen Musik zu. Interessanterweise handelte es sich um Personen, die im Bereich der Klassischen Musik Erfolgserlebnisse hatten, zufrieden waren und sich mit der klassischen Musik identifizierten. In einem Fall (professioneller Theatermusiker, *1951) erwachte ab etwa Mitte zwanzig ein nachhaltigeres, beruflich bedingtes Interesse an Popmusik aus der Notwendigkeit, auch solche Musik auf der Bühne zu spielen.

Bei einer dritten Generationseinheit fand ebenfalls in der Zeit zwischen dem 13./14. und 18. Lebensjahr eine Begegnung mit der Rock- und Popmusik statt, aber die Reaktionen waren ganz anders. Auch diese Gruppe war musikalisch mit Klassischer Musik aufgewachsen. Aber in diesen Fällen waren die musikalischen Erfahrungen mit dem Instrumentalspiel und im Elternhaus durch Frustration, Mißerfolg und andere negative Erlebnisse bestimmt. Die Begegnung mit Rock- und Popmusik wirkte wie eine Befreiung. Die Beschäftigung mit klassischer Musik und das Instrumentalspiel wurden für mehrere Jahre zugunsten des Popmusik völlig aufgegeben. Es fand ein abrupter Präferenzwandel zugunsten der Rock- und Popmusik statt. Bemerkenswerterweise kehrte das Interesse für Klassische Musik bei diesen Personen wieder zurück, als sie etwa Anfang zwanzig waren.

Eine vierte Generationseinheit zeigt wiederum andere Reaktionsweisen. Auch diese Gruppe war mit Klassischer Musik aufgewachsen. Im Unterschied zur oben geschilderten dritten Gruppe hatten diese Personen ein positives Verhältnis zur Klassischen Musik, sie spielten ein Instrument, aber ohne große Ambitionen und Leistungsdruck. Das Kennenlernen bestimmter Rock- und Popmusik in der Zeit um die Pubertät führte zu einem mehr oder weniger einschneidenden Interessenwandel. Es entstand der Wunsch, Instrumente der Popmusik zu erlernen. Schlagzeug, E-Gitarre, Keyboards etc. werden zu bevorzugten Instru-

meinen. Diese Instrumente wurden mehr oder weniger autodidaktisch erlernt. Es wurden Schüler- und Amateurbands gegründet. Da es kaum Notenmaterial für Rock- und Popmusik gab, wurden die Stücke durch Abhören von Schallplatten und Nachspielen autodidaktisch erlernt. Dabei wurden neue musikalische Fertigkeiten entwickelt und geübt, die im Bereich der Klassischen Musik fast nicht vorkommen, z.B. die Improvisation über musikalische Themen und festgelegte Harmonieschemata.

Vermutlich existieren noch weitere Generationseinheiten, die sich jedoch in dem vorhandenen, naturgemäß begrenzten Datenmaterial nicht erkennen lassen.

Diskussion

Die biographische Erforschung musikalischer Karrieren unterschiedlicher Geburtsjahrgänge zeigt, daß zeitgeschichtliche und generationsspezifische Faktoren einen wesentlichen Einfluß auf die musikalische Entwicklung ausüben können.

Totalitäre Einflüsse wie der zweite Weltkrieg betrafen alle Generationen, allerdings zu unterschiedlichen Zeitpunkten im individuellen Lebenslauf. Andere prägende Einflüsse wie die Jugendbewegung in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts oder der Rock'n'Roll betrafen nicht alle, sondern in erster Linie die Generation der Jugendlichen, allerdings in sehr unterschiedlicher Weise und in unterschiedlichem Ausmaß.

Von wesentlicher Bedeutung auch für die musikalische Biographie ist hierbei auch, in welchem Lebensalter zeitgeschichtliche Ereignisse auf eine Person einwirken. Es ist klar, daß Kindheit und Jugend eine besonders sensible Phase darstellen, auch in Hinblick auf die zeitgeschichtlichen Einflüsse einer Periode. Hierbei ist jedoch die Heterogenität der individuellen Verläufe musikalischer Entwicklung innerhalb einer Generation zu berücksichtigen. Denn dieselben Einflußfaktoren betreffen zu einem historischen Zeitpunkt nicht alle Personen einer bestimmten Generation in derselben Weise; sondern bestimmte zeitspezifische Einflüsse haben oft nur bei bestimmten Untergruppen einer Kohorte einen Einfluß. Karl Mannheim (1928/1964) hat diese Untergruppen als Generationseinheiten bezeichnet. Innerhalb derselben Generation kann es Generationseinheiten mit völlig unterschiedlicher musikalischer Sozialisation geben, wie wir am Beispiel der unterschiedlichen Reaktionen auf den Rock'n'Roll feststellen konnten.

Eine andere Frage ergibt sich aus der Ausdehnung des Entwicklungsbegriffes auf die gesamte Spanne des Lebens. Wenn wir davon ausgehen, daß musikalische Entwicklung über die gesamte Spanne des menschlichen Lebens stattfindet, müssen wir damit rechnen, daß zeitgeschichtliche Entwicklungsfaktoren auch die musikalische Entwicklung im Erwachsenenalter beeinflussen. Ob dies der Fall ist, und in welcher Weise dies geschieht, darüber wissen wir bislang noch gar nichts.

Die Untersuchung der generationsspezifischen Einflüsse auf die musikalische Entwicklung beinhaltet einige schwierige methodische Probleme: Die Untersuchung generationsspezifischer Einflüsse kann nur retrospektiv die musikalische Entwicklung beschreiben und ihre spezifischen Einflußfaktoren im nachhinein analysieren. Da wir nicht in die Zukunft schauen können, sind keine prospektiven Aussagen über zeitspezifische Entwicklungsfaktoren und ihren Einfluß möglich. Experimente sind ebenfalls nicht möglich. Es dürfte auch fast unmöglich sein, allgemein gültige Theorien hinsichtlich der generationsspezifischen Einflüsse auf die musikalische Entwicklung zu formulieren, und zwar aus verschiedenen Gründen. Ein Problem besteht darin, daß einzelne Generationen meist schwer eindeutig definierbar und von einander abzugrenzen sind (s. z.B. Esser 1993, S. 262 ff.). Es ist oft sehr schwierig, zeitgeschichtliche, politische oder kulturelle Ereignisse festzulegen, die für eine Generation typisch sind. Dies wird u.a. erschwert durch die wachsende Geschwindigkeit des gesellschaftlichen und kulturellen Wandels. So ist es beispielsweise außerordentlich schwierig, die Dauer von Generationen zu bestimmen oder verschiedene Generationen von einander abzugrenzen. Außerdem muß zwischen verschiedenen Gruppen bzw. Generationseinheiten innerhalb ein und derselben Generation unterschieden werden. Diese Abgrenzung von Generationen und Generationseinheiten wird umso schwieriger, je mehr wir uns der Gegenwart nähern.

Dazu kommt ein weiteres methodisches Problem, Allgemeine, generalisierbare Aussagen über Generationseffekte sind nur möglich, wenn repräsentative statistische Daten verschiedener Kohorten vorliegen. Diese sind im Bereich der Musikpsychologie praktisch nicht vorhanden. Deshalb lassen sich kaum gesicherte Aussagen über die Reichweite und Relevanz der durch biographische Forschung beschriebenen zeitgeschichtlichen Entwicklungsfaktoren machen. Aus diesen Gründen lassen sich nur Deskriptionen und Theorien von begrenzter Reichweite bilden. Dies gilt auch für die oben dargestellten Ergebnisse.

Selbstverständlich ist das Lebensalter für die musikalische Entwicklung eine entscheidende Größe, aber mit dem Lebensalter allein sind wesentliche Aspekte der musikalischen Entwicklung nicht zu klären. Letztlich läßt sich die musikalische Ontogenese des einzelnen Individuums nur vor dem Hintergrund zeitgeschichtlicher Faktoren verstehen. So braucht die Entwicklungspsychologie auch eine historische Dimension, die über die Ontogenese des einzelnen Individuums hinausgeht. Mit der Erforschung generationsspezifischer und zeitgeschichtlicher Determinanten musikalischer Entwicklung gewinnt die Entwicklungspsychologie eine neue Dimension: Sie wird auch zu einem Stück Kulturgeschichte.

Literatur

- Cerulo, K.A. (1984): Social Disruption and its effects on music: An Empirical Analysis. *Social Forces*, 62,885-904.
- Dennis, W. (1966): Creative productivity between the ages of 20 and 80 years. *Journal of Gerontology*, 21,1-8.
- Dollase, R. (1985): Entwicklung und Erziehung. Angewandte Entwicklungspsychologie für Pädagogen. Stuttgart: Klett.
- Dollase, R., Rüsenberg, M. & Stollenwerk, H.J. (1986): Demoskopie im Konzertsaal. Mainz: Schott.
- Ericsson, K.A, Krampe, R.Th. & Tesch-Römer, C. (1993): The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, vol. 100, na 3,363– 406.
- Esser, H. (1993): Soziologie. Allgemeine Grundlagen. Frankfurt / New York: Campus.
- Gembris, H. (1991): Biographische Untersuchungen zum Berufsalltag von Musiklehrern, in: Kraemer, R.-D. (Hrsg.): Musiklehrer. Berufsbild – Berufsalltag – Berufsverlauf. Musikpädagogische Forschung, vol. 12, Essen: Die Blaue Eule, 57-72.
- Lehman, H.C. (1953): Age and achievement. Princeton: Princeton University Press.
- Mannheim, X: Das Problem der Generationen (1928/1962). In: Karl Mannheim: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk, eingeleitet u. herausgegeben von Kurt H. Wolf. Berlin/Neuwied: Luchterhand, 509/565.
- Manturzewska, M. (1990): A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of Music*, 18,112– 138.

- Montada, L. (1995): Fragen, Konzepte, Perspektiven. in: Oerter/Montada (Hrsg): Entwicklungspsychologie. 3. vollständig überarbeitete Aufl., Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1-83.
- Pfaffenheuser, P. (1995): Musikalische Präferenzen und Einstellungen älterer Menschen. Unveröffentlichte Magisterarbeit, Musikwissenschaftliches Seminar, Universität Münster.
- Simonton, K.D. (1975). Sociocultural context of individual creativity: A transhistorical time-series analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 32, no. 6, 1119-1133.
- Simonton, K.D. (1977): Creative productivity, Age, and Stress: A biographical time-series analysis of 10 classical composers. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 35, no. 11 ,291-504.

Prof. Dr. Heiner Gembris
Musikwissenschaftliches Seminar
Universität Münster
Schloßplatz 6
48149 Münster
e-mail: gembris@uni-muenster.de

Möglichkeiten und Grenzen historisch-biographischer Forschung am Beispiel der Arbeit über den Musikpädagogen und Komponisten Eberhard Werdin

Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung : Fachgeschichte - Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. - Essen: Die Blaue Eule 1997. (Musikpädagogische Forschung. Band 18)

1 Der Begriff der „Biographischen Forschung“

Biographie und biographische Forschung sind in ihrer ursprünglichen Wortbedeutung, hergeleitet von griechischen *bios* (Leben) und *graphein* (schreiben), lediglich Lebensbeschreibung. Als Zweig der Geschichtsschreibung ist die Biographik jedoch immer schon mehr gewesen als bloße Wiedergabe des „curriculum vitae“; von den Kaiserbiographien Suetons¹ über Einhalts „Vita Caroli Magni“² bis zur politischen Biographie der Gegenwart, immer bemühen sich die Autoren, über die Lebenschronik hinaus neben den äußerlichen Ereignissen auch die unsichtbaren Aspekte, d.h. die Persönlichkeit der Persönlichkeiten, zu verdeutlichen. Dabei gehen sie davon aus, daß das Leben und Wirken der von ihnen beschriebenen Person von allgemeinem Interesse ist und in der Rezeption Aspekte aufweist, die Leser und Leserin in *den* eigenen lebensweltlichen Kontext aufnehmen können. Diese didaktische Prämisse, der überindividuelle Aspekt innerhalb des individuellen Lebenslaufs, ist der Biographie eigen.³

Das Mittel der Biographie wurde im Verlauf dieses Jahrhunderts von vielen Wissenschaftszweigen entdeckt. Die für diese Tagung angekündigten Beiträge zeigen, wie vielfältig Gegenstand, Zielsetzung und Methodik in diesem Zusammenhang geworden sind: Sozialwissenschaften, Pädagogik, Ethnologie, Psychologie usw. haben die Biographie in ihr Forschungsrepertoire aufgenommen. Daraus resultiert eine immer größer werdende Vielfalt im Umgang mit Biographien, leider aber auch eine Begriffsexpansion, die zur Unschärfe der damit verbundenen Begrifflichkeiten führen muß. Die qualitative Analyse einzelner Lebens-

1 Z.B.: Sueton, Gaius Julius Caesar, übersetzt von R. Till, Stuttgart 196r.

2 Quellen zur karolingischen Reichsgeschichte, 1. Teil, bearb. von R. Rau. Ausgewählte Quellen der deutschen Geschichte des Mittelalters (Freiherr-vom-Stein-Gedächtnisausgabe), Bd. 5, Darmstadt 1980.

3 Näher ausgeführt wird dies bei Fuchs, W., Biographische Forschung, Opladen 1984, S. 35 f.

läuft im Sinne der o.g. Tradition, die qualitative Analyse der Lebensläufe innerhalb bestimmter sozialer Gruppen, die quantitative Lebenslaufforschung mit dem Ziel der statistischen Auswertung, die personenbezogene Auswertung der einzelnen Biographie im Hinblick auf Verhaltensstörungen, sie alle – und noch viele ungenannte mehr – sind heute Teilaspekte biographischer Forschung.⁴ Weitert man das Betrachtungsfeld dann noch auf die belletristische Literatur aus, finden sich seit Goethes „Dichtung und Wahrheit“ zahllose romanhafte Lebenslaufbeschreibungen fiktiver wie an reale Vorbilder angelegter Personen, unterschiedlichste Autobiographien jedweder Qualität und letztlich auch die aus journalistisch-literarischer Arbeit hervorgegangenen und auf die Kurzlebigkeit moderner Interessen und Heroen abzielenden Arbeiten.

Die vorliegenden Gedanken können sich nur auf einen sehr begrenzten Aspekt des inzwischen sehr umfassenden Begriffs „Biographie“ beziehen, der sich aus der augenblicklichen Arbeit des Autors über den Komponisten und Musikpädagogen Eberhard Werdin (1911-1991) ableitet. Damit stellt sich die Methodik in die lange Tradition musikwissenschaftlicher Biographien, die sich in unserem Jahrhundert von reinen Geniedarstellungen zu historisch-soziologischen Betrachtungen gewandelt haben. Mit der Ausweitung der Perspektive muß jedoch auch eine Ausweitung des Methodenrepertoires einhergehen, die in diesem Aufsatz als Kombination von Musikwissenschaft und Sozialgeschichte skizziert werden soll.

2 Die Methodik der Materialerhebung

Schon die Lebensdaten Werdins lassen erkennen, daß ein Forschungsprojekt des Jahres 1996 auf eine Befragung des Betroffenen verzichten muß. Damit ist eine wichtige Materialerhebungsform in Bezug auf Biographieforschung nicht verfügbar das narrative Interview mit der betroffenen Person. Trotzdem soll an dieser Stelle auch diese Untersuchungsform angesprochen werden; einerseits, da die Befragungen im Rahmen zeitgeschichtlicher Forschungen immer häufiger Verwendung durch die Geschichtswissenschaft finden, andererseits, da heute, gegen Ende des 20. Jahrhunderts, auch alte Tondokumente eines verstorbenen

4 Die Vielfalt innerhalb des Begriffs „Biographie“ spiegeln u.a. die Beiträge wider, die Wolfgang Vogges unter dem Titel „Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung“, Opladen 1957 herausgegeben hat.

Komponisten durchaus vorhanden sein können.⁵ Ursprünglich war das Interview Mittel der „Oral History“⁶, um Bevölkerungsgruppen zur Sprache kommen zu lassen, die bislang sprachlos geblieben waren, und damit eine Geschichte „von unten“ schreiben zu können, Inzwischen hat die Befragung als Grundlage oder Ergänzung für weitere Materialien auch Einzug in die Politikgeschichte gefunden.⁷ Durch den Einbezug von Überlegungen, Diskussionen, Verwerfungen, die ein Dokument mitgestalteten, ohne sich im Text des Dokumentes wiederzufinden, gelingt eine umfassendere Rekonstruktion von Geschichte — nicht jedoch eine realitätsgetreuere.

Der persönliche Bericht ist — gewollt oder ungewollt — immer durch den Rückblick an sich gefärbt; Rekonstruktionen dessen, was gewesen ist, sind lediglich vermittelte Realitäten und ändern sich mit jeder persönlichen Veränderung. Nicht nur die jeweilige Gegenwart hat hier Einfluß, sondern auch die aus der Gegenwart abgeleiteten Zukunftsperspektiven verändern das Bild der Vergangenheit. So ist die Sicht des Vergangenen stetig im Fluß und differiert von Tag zu Tag.⁸ Dabei soll nicht gesagt sein, daß bewußt Unwahrheiten geäußert werden, aber bereits in der Gewichtung und Auswahl des Gesagten findet sich die subjektive Sichtweise des Erlebten.⁹ Dies muß jedoch nicht immer ein Mangel sein; will die Untersuchung lediglich die subjektiven Deutungsmuster herausarbeiten und benennen, ist sie geradezu auf persönliche Sichtweisen angewiesen, das gleiche gilt, wenn sie diese Deutungsmuster auf bestimmte biographische Umstände zurückzuführen versucht. Will der Biographieforscher jedoch die Aussagen als objektivierbare Bestandteile einer historischen Realität auswerten, ist es unumgänglich, die autobiographischen Daten durch weiteres Quellenmaterial

5 So auch im vorliegenden Fall, bei dem der Autor im Zuge seiner Recherchen auf eine Tonaufnahme stieß, die u.a. auch ein Interview mit Werdin aus dem Jahre 1983 beinhaltet. Wissenschaftsmethodisch kann hier zwar der Begriff des »narrativen Interviews« nur zum Teil angewandt werden, die Erzählung des eigenen Lebenslaufs oder von Ausschnitten dieses Lebenslaufs durch den Betroffenen können jedoch durchaus als autobiographisches Material ausgewertet werden.

6 Vgl. Niethammer, L.: Oral History in USA. Zur Entwicklung und Problematik diachroner Befragungen, in: Archiv für Sozialgeschichte, 18 (1978), S. 457 ff.

7 Vgl. Brittgemeier, F.-J.: Aneignung vergangener Wirklichkeit — Der Beitrag der Oral History, in: Vogges, a.a.O., S. 145 ff.

8 Vgl. Bertaux, D./Bertaux-Wiame, I.: Autobiographische Erinnerungen und kollektives Gedächtnis, in: Niethammer, L. (Hrsg.): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral History“, Frankfurt a.M. 1980, S. 108 ff.

9 Trotzdem gehen einige Autoren davon aus, daß der Wahrheitsgehalt der Informationen in autobiographischen Interviews relativ hoch ist Fuchs, a.a.O., S. 155).

zur Biographie- und Sozialgeschichte zu ergänzen, ggf. auch zu korrigieren. Dies soll allerdings nicht versprechen, daß damit „objektive Realität“ gewonnen werden kann; durch die Multiperspektivität ist es jedoch möglich, die subjektiven Beiträge einzuordnen, ihre Besonderheiten zu erkennen und aus den Abweichungen wiederum neue Schlußfolgerungen für die Interpretation dieser autobiographischen Beiträge zu gewinnen. Die Möglichkeiten, weiteres dafür notwendiges Material zu gewinnen und auszuwerten, sollen im Folgenden näher ausgeführt werden.

In der Ergänzung des mündlichen Materials ist der Historiker in seinem Metier. Er sucht Dokumente, Quellen aller Art, die als eigentlich lebloses Material seiner Ansicht nach nur darauf warten, durch seine Auswertung neues Leben eingehaucht zu bekommen. Einer solchen Materialauswertung muß natürlich eine Archivauswahl vorangehen; der Forscher muß versuchen, die ihm bekannten Lebensaktivitäten in entsprechenden Archiven nachzuverfolgen. Dies kann bei den zuständigen kommunalen oder staatlichen Archiven beginnen, in denen man ggf. Unterlagen über öffentliche Aktivitäten finden (z.B. im Zeitungsarchiv), je nach Bedeutung der Persönlichkeit eine Sammlung lebenslaufbezogener Dokumente einsehen und im besten Fall einen Nachlaß auswerten kann, der autobiographisches Material mit der Sammlung der zuständigen Archivare verbindet. Letzteres war der Fall bei der Forschungsarbeit über Werdin. Im Leverkusener Stadtarchiv hatte sich der zuständige Archivar erfolgreich bemüht, die von Werdin selbst zusammengestellten Materialien zu seinem Leben und Schaffen nach seinem Tod übernehmen zu dürfen. Gleichzeitig waren alle Zeitungsartikel zu Werdin gesammelt, die Kompositionen als Notentexte gekauft oder von Werdin übernommen, Hörfunkdokumente aufgezeichnet und Veröffentlichungen in der Fachliteratur in kopierter Form zusammengefaßt worden. Eine derartige Materialfülle ist für den Forscher natürlich ein Geschenk, für das städtische Archiv kann sie auch eine Belastung darstellen. Bis heute konnte das Material aus Gründen des Personalmangels und der Arbeitsüberlastung durch die Archivmitarbeiter weder geordnet noch registriert werden, eine Sichtung gestaltete sich entsprechend schwierig.¹⁰

10 Einen Mangel an personeller und räumlicher Ausstattung für die grundlegendsten Archivaufgaben beklagen inzwischen viele kommunale Archive, so daß sogar angebotene Privatsammlungen, deren öffentliches Interesse als nicht hoch genug eingestuft wird, aus Gründen nicht verfügbarer Arbeitskräfte abgelehnt werden müssen. In den neuen Bundesländern tritt ein weiteres Problem hinzu: aus Kostengründen wurde eine sachgerechte Lagerung der Archivbestände in der damaligen DDR vielerorts vernachlässigt,

Bei Schenkungen und Sammlungen ist für die Auswertung des Materials die Intention bei der Zusammenstellung der Archivalien zu berücksichtigen. Autobiographische Dokumente, von der betroffenen Person selbst gesammelt, unterliegen natürlich einer sehr einseitigen Auswahl. Ein verantwortungsbewußter Archivar ist sich dieser Tatsache bewußt; verbindet sich mit dem „weltbekannten“ Komponisten, Wissenschaftler, Pädagogen oder Musiker jedoch die Chance, eine an sich unbekannte Heimatstadt oder einen Wohnort, der eigentlich keine außergewöhnliche Anziehungskraft besitzt, aufzuwerten, gerät die kritische Distanz zur Persönlichkeit und zu den von ihr gesammelten Dokumenten leicht in Gefahr, einer eher unkritischen Verehrung zu weichen, und gerade diese Verehrung wird u.U. durch die Vorauswahl der Dokumente durch den Betroffenen selbst zusätzlich gestützt. Diese Probleme werden jedoch durch die Chance ausgeglichen, Materialien auswerten zu können, die zwar *sui generis* subjektiv erstellt und ausgewählt wurden, die aber in Archiven nicht gesammelt, sondern lediglich aus privater Hand übernommen werden können: Tagebücher, Reisebeschreibungen, Photos, Briefe, schriftliche Erinnerungen, Familiengeschichtliches — all dies kann, bei kritisch distanzierter Auswertung, Bestandteil biographischer Forschung werden. Dabei gerät der Wissenschaftler in ein Spannungsfeld von Forschungsanspruch und Persönlichkeitsrechten, das zu einer zentralen Frage historisch-biographischer Forschung führt: Welche Informationen über die Person müssen der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden, um der Biographie im eingangs genannten Sinn gerecht zu werden, welche Informationen hätte auch die betroffene Person an die Öffentlichkeit gegeben, welche Informationen wären von ihr zurückgehalten worden, sind aber für das Gesamtbild erforderlich und stellen keine Diffamierung dar, und welche Informationen schließlich sind für die Biographie an sich unbedeutend, verletzen die Persönlichkeitsrechte Dritter oder dienen lediglich einem niederen Voyeurismus. Wer personenbezogen forscht, muß gerade in diesen Fragen mit viel Einfühlungsvermögen vorgehen und darf sich nicht vorschnell damit rechtfertigen, daß eine Vorauswahl durch den Wissenschaftler als subjektive bis unwissenschaftliche Materialbeschränkung aufgefaßt werden könnte. Das heutzutage häufig von journalistischer Seite vorgeschobene Argument, eine Person öffentlichen

10 So ist der Zustand mancher Materialien als beklagenswert zu bezeichnen. Im Rahmen einer anderen Forschungsarbeit nahm der Autor im Jahr 1995 Kontakt mit über 300 kommunalen Archiven in Ostdeutschland auf. Dabei wurde deutlich, daß viele Archive bauliche oder personelle Probleme hatten, die einen sachgerechten Umgang mit den Beständen außerordentlich erschwerten.

Interesses habe kein Recht auf Persönlichkeitsschutz, darf keinen Einzug in eine verantwortungsvolle biographische Forschung finden. Wer in einer positivistischen Faktensammlung Bloßstellung lediglich im Sinne einer allumfassenden Lebensdatensammlung oder letztlich sogar um der Bloßstellung selbst willen betreibt, ist sich der ethischen Grenzen seiner Arbeit offenbar nicht bewußt.¹¹

Archive, die Akten verwalten, versuchen, den Daten- und Persönlichkeitsschutz durch besondere Bestimmungen zu sichern. Dabei gilt aber offenbar kein einheitliches Vorgehen, so daß einerseits auf eine zehnjährige Sperrfrist, beginnend mit dem Todesdatum der betroffenen Person, verwiesen wird, andererseits manchmal schon der Nachweis des wissenschaftlichen Interesses als ausreichend angesehen wird, und zwischen diesen Extremen offenbar alle Formen der Ausnahmeregelung angewandt werden. Wer also Hartnäckigkeit an den Tag legt, scheint in der Regel zum Ziel kommen zu können.¹² Die dann einsehbaren Akten können allerdings keine Abbilder der Realität sein, sondern sind lediglich Datensammlungen, die aus dem besonderen Interesse der jeweiligen Institution resultieren. Damit stellen die meisten Akten, und dessen muß sich die Quellenkritik jederzeit bewußt sein, innerhalb der biographischen Forschung lediglich einen Steinbruch für Einzelfakten dar. Aus der Personalakte des Dozenten Werdin an der Robert-Schumann-Hochschule Düsseldorf lassen sich eben nur die Eckdaten seiner Tätigkeit herauslesen, vielleicht noch sein Lehrgebiet und die Begründung für seine Anstellung sowie das Ende seiner Tätigkeit; die Akte sagt nichts aus über die Inhalte seiner Lehrveranstaltungen, über seinen Umgang mit den Studentinnen und Studenten, über seine pädagogische Motivation und Zielsetzung usw. Das gleiche gilt für Werdins Tätigkeit als Leiter der Jugendmusikschule Leverkusen oder als Studienrat des

11 Dabei ist die Verantwortung des Historikers, der ja die betroffene Person nicht mehr mit seinen Ergebnissen konfrontieren kann, besonders problematisch; aber auch die vermeintlich »freiwillig« gegebenen und im Verlauf der Forschungsarbeit revidierten und korrigierten Informationen durch den Betroffenen selbst, können sich nach der Veröffentlichung als unabsehbar nachteilig für den weiteren Lebensweg erweisen. Dies gilt es als Forscher mitzubeachten, der Person zu verdeutlichen und ihre Entscheidung zu respektieren.

12 So mußte der Autor beispielsweise im Jahre 1990 einen mehrmonatigen Schriftwechsel mit der Staatsanwaltschaft Köln führen, um eine Ermittlungsakte einzusehen, die bereits Anfang der 70er Jahre geschlossen wurde, weil der Hauptbeschuldigte verstorben war. Die Akte war schon durch andere Wissenschaftler eingesehen, einzelne Informationen schon veröffentlicht worden. Dennoch stellte sich der zuständige Oberstaatsanwalt auf den Standpunkt, hier handele es sich um personenbezogenes Material, das nicht zu wissenschaftlichen Zwecken — auch bei Unkenntlichmachung aller personenbezogenen Daten — verwertet werden dürfe.

Leverkusener Carl-Duisberg-Gymnasiums, die Akten, die beim Schulumt, beim Kulturamt, in staatlichen Archiven etc. verfügbar sind, entsprechen vor allem dem Verwaltungscharakter der Institutionen und können dem autobiographischen Material oder den o.g. Archivalien nicht gleichgestellt werden.¹³

Als weiterer Archivbestand sind innerhalb der musikwissenschaftlichen Forschung natürlich auch die privaten und halböffentlichen Archive mit Bild- und Tondokumenten, die Schallarchive der Rundfunkanstalten und das Deutsche Rundfunkarchiv in Frankfurt zu nennen, die auch eine Vielzahl von Kompositionen Werdins zur Verfügung stellen konnten, z.T. sogar über Rundfunksendungen verfügten, in denen der Komponist selbst zu Wort kam.

Nicht verschwiegen werden sollen auch die sogenannten „Zufallsfunde“, die – nicht vorhersehbar und schon gar nicht planbar – einen „detektivischen Forschungsreiz“ ausmachen können. Viele dieser Funde kamen in der hier angesprochenen Arbeit durch Zeitzeugen zustande, die Werdin kannten, mit ihm zusammengearbeitet oder bei ihm gelernt hatten; dabei förderte mancher Zeitzeuge noch ein altes Schriftstück, eine Nachricht, ein Photo u.a. zutage, anhand dessen Erinnerungen wach wurden. Mit solchen Befragungen von Augenzeugen schließt sich dann auch der Kreis zur eingangs angesprochenen Materialerhebung durch Interviews.

Die Forschungen in den hier aufgeführten Archiven, die z.Zt. jedoch noch nicht abgeschlossen sind, haben bislang eine Vielzahl von Quellen ermitteln können, die innerhalb der methodischen Vorüberlegungen zur Auswertung in drei Kategorien gefaßt werden:

1 KOMPOSITIONEN	SCHRIFTEN/REDEN	TÄTIGKEITSFELDER
-----------------	-----------------	------------------

Diese Einteilung ist als Arbeitshilfe zu verstehen und wurde im Verlauf der Archivarbeit je nach Materialbasis diverse Male verändert. Die jeweils zugeordneten Quellen sind sowohl veröffentlichtes, als auch unveröffentlichtes Material, deren Gemeinsamkeit der unmittelbare Bezug zur Biographie Werdins ist und dem damit der Charakter *primären* Quellenmaterials zugeschrieben werden kann. Fast alles, was der Historiker in diesem Rahmen ermitteln kann, darf als unmittelbarer Zugang zur Biographie einer Person gelten. Aus allen überlieferten Mosaiksteinen ein Bild zusammenzusetzen ist Ergebnis einer Quellenkritik,

13 Vgl. dazu: Fuchs, a.a.O., S. 261.

die jedes einzelne Teil auf seine Authentizität befragt und die z.B. das Einzigartige, das Zufällige, das Verallgemeinerbare oder die größeren Zusammenhänge, die Bedingtheiten, die Intentionen jedes Dokuments herauszuarbeiten hat. In der hier angeführten Biographieforschung steht diese Arbeit noch am Beginn, vollständige Ergebnisse können daher noch nicht vorgestellt werden. Einige grundlegende Materialien, Daten und Fakten, die die Biographie Werdins, als eine musikpädagogisch interessante Biographie erklären können, sollen jedoch – letztlich auch zum besseren Verständnis der methodologischen Überlegungen – aufgeführt werden. -

3 Eberhard Werdins Lebensdaten als Grundlagen eines „Historischen Falls“

Mit den – in diesem Rahmen nur fragmentarisch ausgeführten – biographischen Daten zu Eberhard Werdin soll verdeutlicht werden, daß die Aktivitäten Werdins in einer Vielzahl unterschiedlicher musikalischer und musikpädagogischer Ausformungen immer in einem Zusammenhang untereinander standen; dies begründet dann auch den Hilfscharakter der o.g. Unterteilung, die natürlich den tatsächlichen Lebensaktivitäten einer Biographie nicht entspricht; erst aus den ermittelten Überschneidungen lassen sich jedoch weitere Überlegungen zur Auswertung des biographischen Materials ableiten.

Eberhard Werdin wurde 1911 in Spenge in Westfalen geboren und studierte nach dem Abitur von 1930 bis 1932 an der Pädagogischen Akademie in Hannover. Seinen Schuldienst begann er 1932 als Volksschullehrer in Spenge und Bielefeld. 1934 wechselte er an eine Kölner Volksschule und begann ein Kompositionsstudium an der Kölner Hochschule für Musik und ein Schulmusikstudium mit dem wissenschaftlichen Beifach Germanistik an der Universität Köln. 1938 legte er das künstlerische Lehramt an Höheren Schulen ab und begann ein Jahr später als Studienreferendar am Städtischen Mädchengymnasium in Leverkusen. Werdins Tätigkeit vor 1945 beschränkt sich jedoch nicht allein auf seine Ausbildung: Schon in seiner Heimatstadt hatte Werdin eine Chorvereinigung geleitet, in Leverkusen arbeitete er mit Sing- und Spielscharen der HJ. Das kompositorische Schaffen hatte einen ersten Höhepunkt mit einer Auszeichnung als Reichssieger im Reichsberufswettkampf 1938, bei der seine Komposition für eine Werksfeier der I.G. Farben-Werk; Leverkusen, honoriert wurde. 1940 entstand als

op. 13 eine „Heldenkantate“,¹⁴ deren Textgrundlage eine gewisse Geistesverwandtschaft mit der damaligen Kriegsideologie aufzuweisen scheint.¹⁵

Nach Wehrdienst (1940-1945) und Kriegsgefangenschaft kehrte Werdin nach Leverkusen zurück und arbeitete ab 1945 als Studienrat am Carl-Duisberg-Gymnasium. In der Folgezeit entstanden zahlreiche musikpädagogische Kompositionen, deren bekannteste die Schulooper „Des Kaisers neue Kleider“, op. 20 (1948), wurde,¹⁶ entsprechende Schriften begleiteten diese schulmusikalischen Aktivitäten. Ab 1953 wechselte die Perspektive von der Schulpädagogik zur Musikschulpädagogik, Werdin leitete ab jetzt die Jugendmusikschule Leverkusen und war Dozent für Musikerziehung am Robert-Schumann-Konservatorium Düsseldorf. In Bezug auf die Musikschularbeit entstanden ab jetzt Werke für die elementare Musikerziehung und für Instrumentalgruppen, für die wegen ihrer speziellen Kombination spielbare, d.h. laienmäßige, Musikliteratur kaum vorhanden war.“ Entsprechend wurde auch in Werdinschen Aufsätzen dieser Jahre die Arbeit in der Jugendmusikschule thematisiert.¹⁹

14 Die im Stadtarchiv Leverkusen einsehbare Handschrift widerspricht damit dem Werkverzeichnis der Festschrift zu Werdin ins 75.Geburtsjahr, in der Opus 13 als „Trauermusik“ betitelt wird (Eberhard Werdin, 75.Geburtsjahr, zusammengestellt von I. Schwenke-Runkel, Leverkusen 1986, o.P.).

15 Beispielhaft seien hier zwei Textausschnitte zitiert, die Werdin in seiner „Heldenkantate“ vertonte:

aus „Heldisches Lied“ von H. Böhme aus „Aber erst Gräber“ von E. Bertram

Einmal muß die Stunde kommen, da wir tief an uns erfahren was wir sind und was wir waren, mit den Helden und den Frommen.	Einer geht und ist der Held und die andern folgen gern schreiten mit ihm durch das Feld streiten unterm gleichen Stern. Folgen in die Ewigkeit
Einmal müssen wir der Ahnen höchsten Sehnsuchtstraum vollenden und die Schmach in Ehre wenden auf des Schicksals ewigen Bahnen.	fragen nicht nach Leid und Tod denn sein Wort ist ihre Zeit seine Taten sind ihr Brot. [...]

16 Daneben seien noch „Die Wunderuhr“, op. 28 (1950), „Der Fischer und seine Frau“, op. 30 (1951) und „Rumpelstilzchen“, op. 35 (1952) genannt.

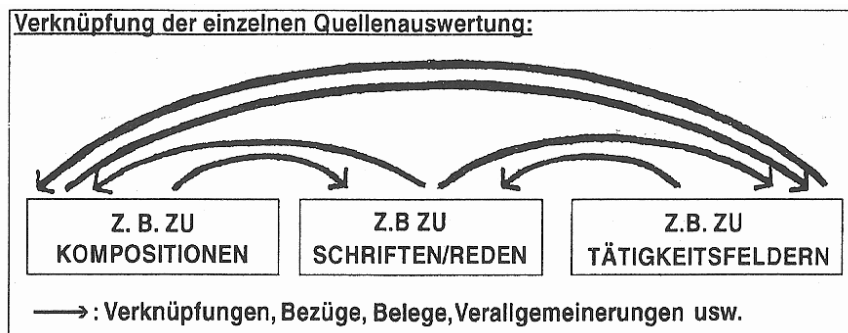
17 Was erwarte ich vom Musikunterricht? Eine Schülerbefragung, in: Musik im Unterricht, (51) 1950, Nr. 3, S. 75ff.; Jugendnah um jeden Preis? Jazz in der Schule, unveröffentlichtes Manuskript (wahrscheinlich 1952).

18 Z. B.: Leichtes Flötenspiel, op. 41 (1954); Lied, Spiel, Tanz, op. 48 (1957); Suite für fünf Blechbläser, op. 52 (1957); Spielbuch für junge Bläser, op. 62 (1960); Kleine Suite für Streicher oder Blockflötenquartett, op. 64 (1962).

19 Der Lehrer für die Jugendmusikschule, in: Musik im Unterricht, (56) 1955, Nr. 12, S. 352f.; 25 Jahre Musikschule Leverkusen, in: Musik im Unterricht, (56) 1955, Nr. 3,

1969 gab Werdin seine Dozentenstelle auf²⁰ und begann – parallel zu seiner Musikschularbeit – mit dem Aufbau der Fachabteilung Musik innerhalb eines Modells zur Lehrerausbildung der Pädagogischen Hochschule Rheinland.²¹ 1973 wurde Werdin auf Grund seiner „künstlerischen Leistungen und Verdienste um die Musikpädagogik und Laienmusik“ zum Professor ernannt; im gleichen Jahr wurde er als Leiter der Jugendmusikschule pensioniert. In den folgenden Jahren bis zu seinem Tod 1991 arbeitete Werdin als Komponist weiter und schuf eine Vieh zahl unterschiedlichster Werke.²²

Die hier nur fragmentarisch aufgezeigten Daten zu Werdins Biographie in Verbindung mit seinem Werk machen dem Betrachter klar, daß die o.g. Quellenbereiche durchweg untereinander Beziehungen aufweisen, die jede Auswertung eines Materials in einen größeren Bedingungszusammenhang zwingen. Nicht nur innerhalb der einzelnen Quellenanalyse ist der Erkenntniszuwachs anzustreben, sondern auch in der Verflechtung und Entflechtung der vielfältigen Querbezüge, die jedes Analyseergebnis zum Kontextwissen für andere Materialien werden lassen.



Die Verknüpfung alle Einzelquellen führt einerseits zu einer Materialauswertung, deren jeweilige Grundlage ein spiralförmig sich steigernder Erkenntnisstand ist, andererseits erhält die Quellenarbeit in dieser „musikalischen Biographie“ eine Perspektive: Anstatt vereinzelt Daten und Fakten zu sammeln und zu atomisieren, gilt es, dem Phänomen der

S. 77ff.; Aufbau und Bedeutung der Jugendmusikschule, in: Festschrift der Jugendmusikschule Leverkusen, Leverkusen 1955.

20 Archiv der Robert-Schumann-Musikhochschule Düsseldorf, Personalakte „Werdin“,

21 Gespräch mit Prof. Dettmar Hinney vom 23.10.1995.

22 Z.B. Vier Fantasiestücke für Gitarre und Klavier, op. 110 (1978); Concertino, op. 117 (1979); Duo für Viola und Violoncello, op. 126 (1982); Pußta-Bilder, op. 133 (1984); Fünf Bratschenduette, op. 137 (1986); Fünf Stücke für Gitarre solo, op. 138 (1988).

wechselseitigen Bedingtheit nachzugehen, in der Werdin sowohl in der Zeit des Nationalsozialismus als auch in der demokratisierten Bundesrepublik erfolgreich sein konnte, und in der seine musikpädagogische Tätigkeit und seine musikpädagogischen Gedanken von der musikalischen Früherziehung bis zur Lehrerbildung reichten und Schulmusik wie auch außerschulische Musikerziehung umfaßten. Zudem kann gezeigt werden, inwiefern sich seine Kompositionen an Laien und Profis richteten und einerseits Spielmusik und Kinderopern und andererseits anspruchsvolle Konzert- und Kammermusiken waren. So ergeben sich neben allgemeinen Brüchen und Kontinuitäten Bezüge zu bestimmten Richtungen und Auffassungen der Musikpädagogik, Fragen an die möglichen und angewandten Kompositionstechniken, Parallelen und Verzweigungen im musikalischen Leben Werdins, die alle – jede für sich – eine adäquate Analyse und Interpretation erfordern.

Die Thematik einer solchen historischen Biographie begründet eine Analyse, die Erfahrungsaspekte, Weltbilder, Ideologien, kollektive Einstellungen usw. in den Mittelpunkt stellt. Entspringt die Biographie der jeweiligen Gegenwart, kann in einer genetisch-chronologischen Untersuchung der Entstehungsprozeß nachfolgender Lebensumstände verdeutlicht werden; Biographie als „historischen Fall“ darzustellen verlangt neben chronologischen Überlegungen und Vergleichen auch Verallgemeinerungen und Übertragbarkeiten herauszuarbeiten. In jedem Fall gilt es, durch die Analyse dessen, was war, wie es war und wie es möglich geworden ist, Handlungs- und Denkmodelle für zukünftige Entscheidungen bereitzustellen.

Bevor jedoch die genannten biographischen Fakten zu Werdin als „historischem Fall“ einer solchen Prüfung gegenwartsgenetischer Elemente und übertragbarer Handlungs- und Denkmodelle unterzogen werden können, gilt es zunächst, die Möglichkeiten der Materialerhebung im Hinblick auf die qualitative Ergänzung der genannten Fakten zu klären. Sekundärquellen innerhalb der biographischen Forschung können von Fall zu Fall von so unterschiedlicher Art sein, daß Überlegungen zu ihrer Erhebung ins Uferlose gehen müßten. Trotzdem haben die Sekundärquellen in der historisch-biographischen Forschung eine grundlegende, unverzichtbare Funktion, die im Folgenden näher ausgeführt werden soll: die mögliche Verallgemeinerung des Spezifischen, die Herausstellung der Bezugspunkte zwischen den historisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und der jeweiligen Musikpädagogik bzw. dem künstlerischen Schaffen und die Verdeutlichung einer Prozeßhaftigkeit und Abhängigkeit individueller Rahmenumstände. Die in der folgenden Skizze aufgeführten Sekundärbereiche sind natürlich –

ebenso wie die Primärbereiche – lediglich als Methodenkonstrukt zu verstehen, dessen Sinnhaftigkeit sich aus den anschließenden Überlegungen zur besonderen Art der Beziehungen zwischen Primär- und Sekundärquellen ergeben wird.

Gegenüberstellung der auf die Person bezogenen (biographischen) und der die Biographie (als allg. Rahmen) mitbedingenden Quellen:

PRIMÄRQUELLEN:

Z. B. ZU KOMPOSITIONEN	Z. B. ZU SCHRIFTEN/REDEN	Z. B. ZU TÄTIGKEITSFELDERN
---------------------------	-----------------------------	-------------------------------

SEKUNDÄRQUELLEN:

Z. B. ZU KOM- POSITIONSSTILEN UND ÄSTHETISCHEN STANDARDS	Z. B. ZUR NS- GESELLSCHAFT UND BRD- GESELLSCHAFT	Z. B. ZUR ALLG. MUSIKPÄDAGOGIK UND ALLG. MUSIKDIDAKTIK
---	---	---

4 Kontext und Zielbestimmung historisch-biographischer Quellenarbeit

Biographische Forschung bliebe eine dokumentarische Beliebigkeit, würde sie mit der bloßen Aneinanderreihung des ermittelten Materials enden. Das Argument, das u.a. in der Oral History anzutreffen ist, die Sichtweise der Betroffenen sei darzustellen und nicht durch Interpretationen und Kommentare zu verstellen, beruht auf der Prämisse, die Selbstdarstellung vorausgewählter sozialer Gruppen müsse möglichst unbeeinflusst ermöglicht werden. Dabei müssen zwei Probleme Beachtung finden, die z.T. daraus resultieren, daß oftmals innerhalb biographischer Forschung der Adressatenkreis der wissenschaftlichen Arbeit ungenannt – evtl. sogar unbedacht – bleibt: Zum einen besteht dann die Gefahr, die subjektiven Fakten als „literarische“ Darstellung für jeder-

mann im Unverbindlichen zu belassen und damit für den Leser innerhalb eines „theatrum mundi“ lediglich eine Geschichte zu schreiben, deren Beliebigkeit die Frage der Notwendigkeit aufwirft. Zum anderen besteht die Gefahr für denjenigen, der diese Beliebigkeit mit dem Hinweis auf die Materialbereitstellung für nachfolgende Wissenschaftler und deren Theoriebildung rechtfertigt, daß er schon in der Bereitstellung *eo ipso* theoriegeleitet ist und durch Auswahl, Themenstellung und Zusammenstellung einer Biographie die vorgeblich ermöglichte Theoriebildung durch andere geradezu versperrt.

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, neben der Darstellung der biographischen Fakten auch die damit verbundene Intention des Autors offenzulegen und in eine theoriegeleitete Auswertung umzusetzen. Wer versucht, die – wie Vogges es ausdrückt – „objektive Struktur und subjektive Konstruktion in einer Einheit“ zu verbinden,²³ stellt sich der mit biographischer Forschung verbundenen Suche nach Regeln, Ideologien, Abläufen, Lösungen, Mustern, Handlungsspielräumen usw. Natürlich birgt auch diese Suche Probleme in sich. Schon in der Vorauswahl zu untersuchender Biographien verbirgt sich eine Einengung des Horizonts; die Begründung, warum *eine* Biographie zur Sprache kommt und eine andere nicht, kann nur von Annahmen über die Person ausgehen, die sich im Laufe der Forschung verifizieren oder falsifizieren. Die frühzeitige Hypothesenbildung darf dabei nicht die Blickrichtung auf Alternativen verstellen und muß jederzeit im Verlaufe der Arbeit veränderbar, erweiterbar oder sogar revidierbar sein. Absichtliche Materialveränderungen mit dem Ziel der Übereinstimmung von Material und Hypothese verbieten sich von selbst, aber darüber hinaus muß auch eine generelle Trennung von Material und Hypothesen vermieden werden. Beide Bereiche müssen sich gegenseitig in Frage stellen, ohne sich dabei zu beschränken.

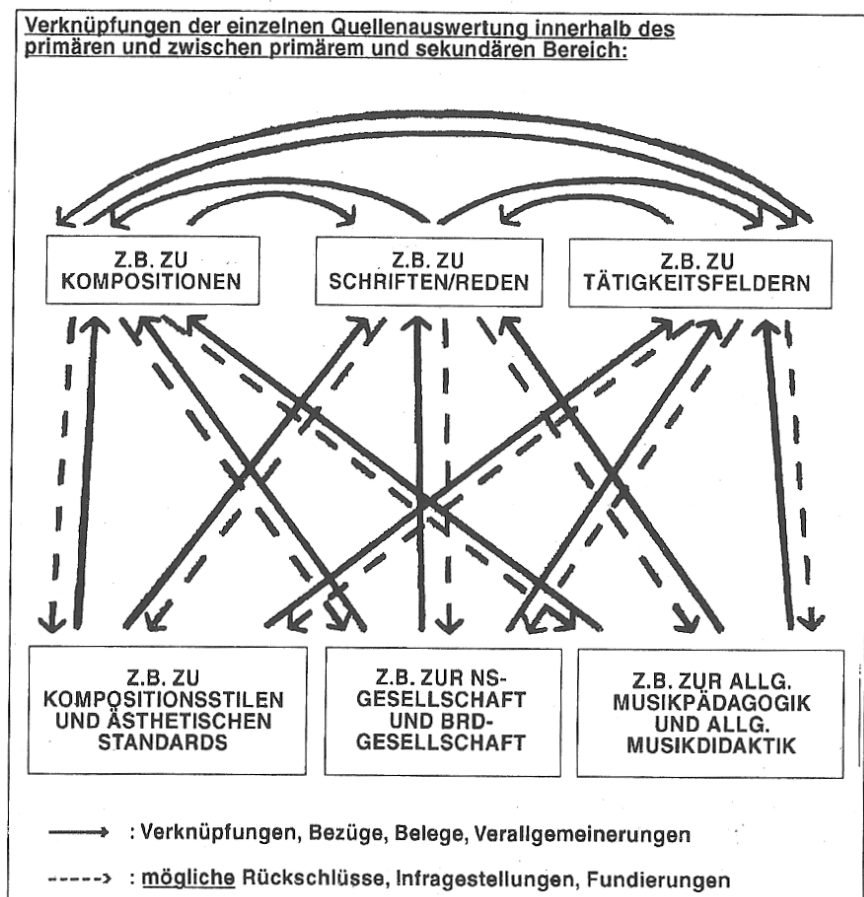
Einige Gedanken zur Arbeit über Eberhard Werdin mögen diese Ausführungen verdeutlichen. Die Überlegungen, die der Auswahl der Biographie Werdins vorangingen, wurden bereits genannt; inwieweit Werdin aber Typisches und Atypisches mit seiner Biographie verkörpert, läßt sich nur vor dem Hintergrund allgemeiner Informationen zur Musikpädagogik und Kulturgeschichte seiner Zeit ermitteln. Dabei ist eine Verkürzung der Biographie auf die Berufsarbeit eine Fokussierung, die die Fakten des Privatlebens nicht ausschließt, sie aber – auch aus den o.g. Überlegungen zum Schutz der Privatsphäre – auf ihre Bedeutung für die Zentralperspektive gewichtet. In Wechselwirkung mit

23 Vogges, a.a.O., Vorwort S. 9 ff., hier: S. 13.

den Erkenntnissen zur Biographie steht natürlich das 'Wissen um die Rahmenumstände der öffentlichen Tätigkeit' im Vordergrund, basierend auf einer Vielzahl von Sekundärquellen. Diese Sekundärquellen geben selbstverständlich auch differierende Bilder der Vergangenheit wieder, einer Vergangenheit, in der die gleichgeschaltete Musikpädagogik im Dienste der NS-Herrschaft stand, in der der einzelne Musikpädagoge aber auch in Opposition zur Herrschaft sein konnte; einer Vergangenheit, in der Künstler emigrieren mußten, in der Künstler aber auch ihre fragwürdigen Werke durch Propaganda zum „Erfolg“ bringen konnten, einer Vergangenheit, in der die Musikpädagogik der Nachkriegszeit zu Elementen der Vorkriegszeit zurückkehrte oder gar Elemente der NS-Zeit unbefragt übernahm, in der sich Musikpädagogik aber auch weiterentwickelte und um neue Schwerpunkte rang. All diese Bilder ließen sich als Folie, vor der die individuelle Biographie Werdins spielt, umfassend fortsetzen. Die Auswertung der Biographie — die an dieser Stelle nicht vorgenommen werden kann — wird dementsprechend vom Wissen um diese Rahmenumstände beeinflusst, die gewonnenen Ergebnisse wiederum stehen als Relativierung, Stabilisierung oder Negierung des Gesamtwissens zur Verfügung. Die Suche Werdins nach musikpädagogischen Handlungsmustern, nach Zielen seines Schaffens, letztlich nach dem Sinn seiner Arbeit verdeutlicht dem Betrachter das Spannungsfeld seiner persönlichen Entscheidungen in einem Wechselspiel von Rahmenumständen (basierend auf Sekundärquellen) und biographischen Umständen (basierend auf Primärquellen).

In solchen vergleichenden und chronologischen Überlegungen findet die historisch-biographische Forschung ihr Fundament und ihre Grenzen. Über die individuellen Möglichkeiten hinaus zu einer gesicherten Lebensplanung, letztlich sogar zu Rezepten hinsichtlich „richtiger“ oder „falscher“ Handlungen und Entscheidungen zu kommen, bleibt unerreichbar; dennoch muß der einzelne historische Fall, die einzelne Biographie über sich hinausweisen, um nicht als „geschlossenes System“ unabänderlicher, unwiederholbarer und einzigartiger Orientierungsmuster mißinterpretiert zu werden. Ist man sich in der biographischen Forschung dieses Rahmens bewußt, der nicht Planungsvorgabe, sondern Orientierungshilfe ist, verbieten sich methodische Einbahnstraßen, in denen der einzelne Fall lediglich Grundlage seiner möglichen Verallgemeinerung ist oder umgekehrt lediglich die Ausprägung allgemeiner Thesen innerhalb konkreter Biographien untersucht wird. Statt dessen muß in einem Wechselspiel von Biographie und Theorie gearbeitet werden, in dem jeder Schritt, jede Erkenntnis, jede Frage sowohl im Einzelfall wie auch in der Generalisierung überprüft werden

können. Statt einer zeitlich nachrangigen und oftmals einmaligen Übertragung der Ergebnisse kommt es damit zu einem Prozeß des Hin und Her, in dem sich vermeintliche Rahmenbedingungen und vermeintliche biographische Fakten gegenseitig jederzeit in Frage stellen können. Damit ergibt sich ein Beziehungsgeflecht von Ergebnissen, die in jedem einzelnen Fall aus dem Sekundärbereich heraus, den Primärbereich befragen sollten, in einer Zusammenfassung diverser biographischer Forschungen aber auch eine größere Fundierung, eine Infragestellung, u.U. sogar eine Umformung des Wissensstandes innerhalb des Sekundärbereichs erforderlich machen können. Da dies jedoch im Rahmen eines einzelnen „historischen Falls“ nicht die Regel sein wird, sind diese *Möglichkeiten* in der folgenden Skizze lediglich angedeutet.



Wird Quellenarbeit auf diesem durchaus umfangreichen, dadurch aber auch fundierten, methodischen Weg geleistet, so müssen letztlich auch die Überprüfung und Verallgemeinerung biographischer Forschungsergebnisse von Anfang an Bestandteil der biographischen Arbeit sein und dürfen nicht - quasi als Appendix - zur Legitimation von Ergebnissen instrumentalisiert werden, die ansonsten auf Grund ihrer individuellen Beliebigkeit für sich stehen bleiben müßten. So ist eine Verschränkung primärer und sekundärer Quellen jederzeit erforderlich und führt in Kombination mit den bereits begründeten Verknüpfungen der primären Quellen untereinander zu einem komplexen methodischen Geflecht. Wer auf diesem Weg innerhalb der biographischen Forschung Handlungs- und Orientierungsmuster herauszuarbeiten sucht, sie begründet, ihre Auswirkungen zeigt und damit Entscheidungen, Einstellungen und Zielsetzungen des konkreten Lebenslaufs verständlich macht, stellt für den Leser Informationen bereit, die aus einer unwiederholbaren Vergangenheit heraus Hilfen für eine zukünftige Lebensgestaltung geben können. Die Ergebnisse historisch-biographischer Forschung basieren damit auf der Betrachtung des Menschen, begründen sich durch den Menschen und beziehen sich letztlich auf den Menschen, ihre Ziele sind damit im Spannungsfeld von Individualität und Verallgemeinerbarkeit wesensmäßig humaner Art: vom Menschen der Geschichte ausgehend, für die Zukunft des Menschen der Gegenwart bereitgestellt.

Literatur

- Baacke, D.: Ausschnitt und Ganzes - Theoretische und methodologische Probleme bei der Erschließung von Geschichten, in: Ders./Schulze, T. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen, München 1979, S. 11 ff.
- Becker, Peter: Versuchte Nähe, in: Musik und Bildung, 24 (1992), Nr. 3, 5.5 ff.
- Borscheid, P.: Alltagsgeschichte - Modetorheit oder neues Tor zur Vergangenheit?, in: Sozialgeschichte in Deutschland, Bd. 3, Göttingen 1986, S. 78 ff.
- Droysen, LG.: Grundriß der Historik (1882), in: Ders., Historik, Bd. 1, Stuttgart 1977, S. 417 ff.
- Fuchs, W.: Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden, Opladen 1984, S. 35 f.
- Kocka, J.: Sozialgeschichte - Strukturgeschichte - Historische Sozialwissenschaft, in: Bergman; K./Rüsen, J. (Hrsg.): Geschichtsdidaktik, Düsseldorf 1978, S. 14 ff,

- Kohli, M. (Hrsg.): Soziologie des Lebenslaufs, Darmstadt 1978.
- Niethammer, L. (Hrsg.): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral History“, Frankfurt a M. 1980.
- Rieger, E.: Art. „Komponisten“, in: Hopf, HA-leise, W./Helms, S. (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik, Regensburg 1984,
- Vogges, W. (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung, Opladen 1987.
- Alle nicht eigens bezeichneten Archivmaterialien sind einsehbar beim Stadtarchiv Leverkusen, Bestand „Werdin“, o.A.

Dr. Michael Schenk
Laurentiusstraße 22
59597 Erwitte

Biographische Dimensionen in der musikpädagogischen Arbeit mit erwachsenen Laien im Instrumentalensemble

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung : Fachgeschichte
- Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. - Essen: Die Blaue Eule 1997. (Musikpädagogische
Forschung. Band 18)*

I. Einleitung

Wonach sucht der Musikpädagoge, wenn er nach „Biographischen Dimensionen“¹ fragt? Bei der Anfertigung meiner Staatsexamensarbeit, in der Aspekte der Orchesterarbeit mit erwachsenen Laien im Mittelpunkt standen², konnte ich beobachten, wie persönliche Lebensgeschichte und musikbezogene Lernerfahrungen miteinander verwoben sind. Es schien mir eine lohnende Aufgabe zu sein, diesem Verhältnis nachzugehen und es aus musikpädagogischer Sicht zu reflektieren. Die Fragestellung, die ich meinen Ausführungen zugrunde lege, lautet: Wie verhalten sich biographische Dimensionen und musikpädagogisches Arbeiten mit Erwachsenen zueinander? Den Schwerpunkt lege ich dabei auf die Qualität eines hier hypothetisch angenommenen Zusammenhangs zwischen den beiden Größen. Ich möchte in diesem Referat die Aussage wagen, daß musikpädagogische Praxis und Theoriebildung — und ich beziehe hier ausdrücklich den Bereich des Musik-Lernens im Erwachsenenalter mit ein — das Verhältnis zwischen biographischen Lebensverläufen und musikbezogenen Aneignungsprozessen in den Blick nehmen muß, um musikpädagogisches Arbeiten zu verbessern. Bevor jedoch musikpädagogische Praxis verbessert werden kann, scheint es angebracht, den Versuch zu unternehmen, ein Bild dieser Praxis zu zeichnen: Welche Rolle spielen in diesem Zusammenhang musikalische Biographien? Frauke Grimmer schreibt dazu: „Musikalische Lern- und Lebensgeschichten dokumentieren gelungenes und mißlungenes Lernen. Sie unter diesem Spannungsverhältnis zu betrachten, kann besonders aufschlußreich sein, weil sich daran ablesen läßt, daß wir Musikpädagogen Vorstellungen über die Reichweite unse-

1 Ich verstehe unter dem Begriff „biographische Dimensionen“ den komplexen Bereich lebensgeschichtlicher Einflußfaktoren positiver wie auch negativer Art (vgl. dagegen die von Grimmer konstatierten „lebensgeschichtlichen Determinanten“ (Grimmer 1989)),

2 Eibach, Martin (1996), Aspekte musikbezogener Aneignungsprozesse in der Ensemblearbeit mit Erwachsenen, Staatsexamensarbeit, Hochschule für Musik Köln.

res Handelns revidieren und die Illusion von der 'Gradlinigkeit instrumentaler Lernwege' als 'allein seligmachendes Prinzip' aufgeben müssen“ (Grimmer 1989, S. 126).

Den Begriff „biographische Dimensionen“ stelle ich in den Zusammenhang zu der Aufgabenstellung der AMPF-Tagung, in der musikpädagogische Aspekte von Personen in den Blick kommen sollen, „die in schulischen oder außerschulischen Lehr- und Lernsituationen musikalische Erfahrungen machen oder nicht“.³

Bei meinen Ausführungen wähle ich folgende Vorgehensweise: Zunächst gehe ich auf die Bedeutung des Laienmusizierens ein und beleuchte damit einen aus musikpädagogischer Perspektive noch wenig erforschten Gegenstand. Anschließend versuche ich anhand von drei Fallbeispielen aus meiner Staatsexamensarbeit zu skizzieren, inwiefern biographische Dimensionen in der musikpädagogischen Arbeit mit erwachsenen Laien eine Rolle spielen.

II. Laienmusik in der Bundesrepublik Deutschland — eine Herausforderung für die Musikpädagogik

Eines der zentralen Arbeitsfelder der Musikpädagogik liegt im Bereich des Laienmusizierens. Das Gebiet des Laienmusizierens in Deutschland ist ein nahezu unüberschaubarer Bereich: Der aktuelle Musik-Almanach 1996/97 verzeichnet 134.000 vokale und instrumentale Ensembles verschiedenster Art, in denen 4,7 Millionen aktive InstrumentalistInnen bzw. SängerInnen mitwirken.⁴ Dabei sind nur die in Verbänden oder Institutionen organisierten Gruppen erfaßt. Es ist jedoch davon auszugehen, daß die tatsächliche Zahl der musizierenden Laien höher anzusetzen ist.⁵ Diese quantitative Erhebung des Laienmusizierens in Deutschland vermittelt bereits einen Eindruck von der gesellschaftlichen Bedeutsamkeit des Phänomens der Laienmusik.

Ein Großteil des Laienmusizierens geschieht ohne öffentliche Unterstützung; das Laienmusizieren gehört vielfach, wie Reimers in ihrer Studie für die Stadt Köln bemerkt, zum „Stiefkind des Kulturamts“ (Reimers 1996, S. 17). Dies heißt nicht, daß allgemein die Bedeutung

3 Einladungsschreiben zur Tagung des AMPF im Oktober 1996.

4 Musik-Almanach 1996/97, S. 40.

5 In ihrer jüngst erschienenen Arbeit zum Laienmusizieren in Köln kommt Reimers auf über 400 Chöre allein in dem begrenzten lokalen Rahmen; ferner zitiert sie eine Pressemeldung, nach der etwa 500 Rockbands in Köln ihr Domizil haben (Renners 1996, S. 21).

von Kunst und Kultur für das öffentliche Renommee nicht gesehen wird. Kultur hat sich in den vergangenen Jahren zu einem eigenen „Wirtschaftsfaktor“ entwickelt. Eine Stadt wie z.B. Köln macht ihre Attraktivität als Wohn- und Arbeitsort in starkem Maße am kulturellen Angebot fest. Kommunale Initiativen zur Wirtschaftsförderung setzen heute gezielt auf kulturelle Angebote, um die Leistungsfähigkeit einer Region zu unterstreichen. Dabei liegt der Schwerpunkt häufig jedoch in der Erwähnung prestigeträchtiger Kulturobjekte, wie z.B. Museumsneubauten oder moderne Konzertsäle, während der Bereich kultureller Aktivitäten von Laien kaum Berücksichtigung findet (vgl. Amt für Wirtschaftsförderung Köln 1996).

Im krassen Gegensatz zu der Vielfalt der Erscheinungen im Bereich des Laienmusizieren steht der Mangel an gesicherter wissenschaftlicher Erkenntnis, der über das Laienmusizieren herrscht. Dabei ergibt sich eine besondere Notwendigkeit der Forschung aus einem Zusammenhang heraus, auf den bereits von Heiner Gembris hingewiesen wurde: „Da jedoch in der Musikpädagogik, insbesondere in der musikalischen Erwachsenenbildung nahezu ausschließlich musikalische Laien und Amateure zu betreuen sind, sollten Erkenntnisse über musikbezogene Entwicklungsprozesse sowie über die Bedingungen musikalischer Entwicklung und musikalischen Lernens intensive Beachtung finden“ (Gembris 1995, S. 284).

III. Versuch einer Klärung des Begriffs „Laie“

Der Begriff des musikausübenden Laien ist aus musikpädagogischer Sicht weitgehend ungeklärt. So ist es auffällig, daß sich sowohl in den einschlägigen musikwissenschaftlichen als auch in den musikpädagogischen Lexika unter den Stichwörtern „Laie“ oder „Laienmusizieren“ kein Eintrag findet, der aus fachwissenschaftlicher Perspektive das Phänomen musikalischer Laienaktivitäten angemessen würdigen könnte.

Zum Wortfeld des Begriffs „Laie“ gehören eine Reihe verwandter Begriffe wie Amateur⁶, Liebhaber, Hobbymusiker, Dilettant, nicht-professioneller Musiker, Freizeitmusiker etc. Die semantischen Merkmale des Begriffs des Laien überschneiden sich in Einzelaspekten. Bei der Suche nach gemeinsamen semantischen Aspekten stößt man auf den kleinsten gemeinsamen Nenner: Die genannten Begriffe beziehen sich alle auf eine aktive Beschäftigung mit der Musik.

6 Zum Begriff des „Musikamateurs“ vgl. Kleinen 1989, S. 133 f.

Ein häufiges Abgrenzungskriterium ist das der nicht-beruflichen Musikausübung von Laien. Auch wenn das Kriterium der beruflichen Beschäftigung nur ein „vereinfachendes Konstrukt“ (Reimers 1996, S. 32) sein kann, so trifft es doch auf einen Großteil der musizierenden Laien zu. Mit der Bezeichnung „Amateur“ bzw. „Liebhaber“ wird in besonderer Weise auf den affektiven Bezug und eine zum Teil ambitionierte Haltung (vgl. den/die Amateursportlerin) gegenüber dem Musikmachen abgehoben, ein Aspekt der mir besonders beachtenswert erscheint.

Der Begriff des Dilettanten wird wegen seines abwertenden Beigeschmacks heute zumeist nicht mehr verwendet, auch wenn er historisch gesehen durchaus positive Konnotationen weckte (vgl. die Dilettantenvereine im 19. Jh.). Bei der Suche nach einer begrifflichen Näherbestimmung dessen, was unter dem Laien verstanden werden kann, scheinen mir die Aussagen der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft zu einer Klärung beizutragen: Das Verhalten von Laien, im Gegensatz zu dem von Experten, wird hier als „funktional diffus, partikularistisch und affektiv« (Wolff 1986, S. 502) bezeichnet. Laienverhalten zeichnet sich demnach dadurch aus, daß es nicht gesellschaftlich-funktional orientiert ist, sondern in der Subjektivität des eigenen Sinnhorizonts aufgehoben ist. Die musikalische Aktivität des Laien ist im Normalfall nicht erwerbsorientiert.⁷ Für ihn kommen in seinem Handeln Individualität, Selbstverwirklichung und Ganzheitlichkeit zur Geltung.

Was sich hinter diesen Begriffen verbirgt, möchte ich nun anhand von Beispielen aus der Praxis der Arbeit mit musizierenden Laien ausführen. Die Personen, die ich im folgenden vorstellen werde, sind alle Laien in dem oben genannten Sinne und Mitglieder des Kammerorchesters der Volkshochschule Köln, das ich seit ca. zwei Jahren leite. Die „biographischen Skizzen“, die ich hier entwerfe, basieren auf den Aussagen, die ich anhand von qualitativen leitfadengestützten Interviews im Februar und März 1996 durchgeführt und nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 1990) ausgewertet habe.

7 Ich bin mir bewußt, daß pauschalisierende Aussagen für die Praxis hier nicht möglich sind. erinnert sei beispielsweise an das „Muggen-Wesen“ (Mugge = Musik gegen Geld).

IV. Der Fall von Herrn A. oder: Musizieren „einfach aus der Tradition heraus“

Herr A. ist Beamter der Bundeswehr, 48 Jahre alt, verheiratet und spielt als Fagottist seit sechs Jahren im Volkshochschulorchester mit. Zusammen mit seinen beiden Brüdern wuchs er in einem Elternhaus auf, in dem Musik traditionell eine hohe Bedeutung besaß. *„Bei uns im Elternhaus wurde immer ... Musik gemacht. Meinen Vater kenn' ich gar nicht anders, als daß er Klavier gespielt hat, komponiert hat und meine Mutter spielte auch 'n bißchen Klavier, und so einfach aus der Tradition heraus haben mich meine Eltern halt auch mit acht Jahren Klavier lernen lassen.“* In seiner Heimatstadt besuchte Herr A. ein Gymnasium, das schon immer auf musikalischem Gebiet einen guten Ruf gehabt habe. Das Schulorchester dieses Gymnasiums, in dem Schüler aller Jahrgangsstufen vertreten waren, bildet für Herrn A. eine eindrückliche „Erfahrungsquelle“ in seiner musikalischen Biographie. Da er jedoch kein Orchesterinstrument gelernt hatte, beschränkte sich seine Mitwirkung in diesem Orchester auf Schlaginstrumente und Continuospiel. Im Alter von fünfzehn Jahren entwickelte er dann ein noch stärkeres Interesse an der Musik. Er fing an, kleinere Kompositionen zu schreiben, die anschließend von dem Schulorchester aufgeführt wurden und die Herr A. selbst dirigierte. Der Wunsch, Berufsmusiker zu werden, lag da nicht fern: *„Ich hatte mal 'ne Zeit lang ins Kalkül gezogen, Berufsmusiker zu werden. Ich wollt ganz gerne Dirigent werden. Das ham meine Eltern mir ausgeredet. Die hätten mir das zwar erlaubt und hätten die bestmögliche Ausbildung bezahlt, aber recht war's ihnen nicht, wenn ich Musik studiert hätte.“*

Herr A. schlug nach dem Abitur eine Offizierslaufbahn bei der Bundeswehr ein. Sein persönliches Interesse an der Musik blieb bestehen. Finanziell unabhängig, da sein Ingenieurstudium durch die Bundeswehr ermöglicht wurde, hat er sich noch während des Studiums den langgehegten Wunsch erfüllt, ein Orchesterinstrument zu lernen. Daß die Wahl schließlich auf das Fagott fiel, sei eine ganz rationale Entscheidung gewesen. Er habe ein Instrument gesucht, das relativ leicht erlernbar sei und schnell zu positiven Ergebnissen führe. Zudem sei ein entscheidendes Kriterium gewesen, daß das Fagott ein gesuchtes Instrument sei, da es nicht so häufig gespielt werde. Im Alter von 25 Jahren begann er, Fagottunterricht zu nehmen und konnte das Fagott in seinem ehemaligen Schulorchester und in einem Laienorchester zum Einsatz bringen. Die berufliche Stellung als Bundeswehroffizier führte dazu, daß Herr A. in der Zeit nach seinem Studium mehrfach den

Wohnort wechseln mußte und keinen Unterricht mehr nahm. Dennoch habe er an jedem neuen Wohnort versucht, Anschluß an ein Laienorchester zu finden. Per Zufall kam Herr A. im Jahre 1990 in das Orchester der Volkshochschule Köln. Hier ist er stellvertretender Kurssprecher.

Vor ca. einem Jahr hat Herr A. wieder begonnen, Unterricht auf dem Fagott zu nehmen. Diesen erhält er an der regionalen Musikschule. Für die Arbeit der Musikschule engagiert er sich durch die Mitwirkung im Elternbeirat auch in seiner Freizeit. Er bezeichnet sich selbst als „*Verfechter von Musikschulen im Gegensatz zu Privatunterricht im Musikbereich*“, „*da eine Musikschule bei der musikalischen Ausbildung die Ensemblearbeit mit einbringen*“ könne. Ensemblearbeit gehört für ihn ebenso zur musikalischen Ausbildung wie der Einzelunterricht. Aus diesem Grund musiziert er auch seit kurzem in einem Bläserensemble der Musikschule.

Diese musikalische Lebensskizze von Herrn A. soll nun etwas genauer betrachtet werden: Ich habe diesen Fall ausgewählt, nicht um primär zu illustrieren, wie erfreulich musikalische Biographien aussehen können (was durchaus auch hervorhebenswert ist), sondern weil in dem Fall von Herrn A. paradigmatisch Bereiche angesprochen sind, in denen das Musik-Lernen in engen Zusammenhang mit der Lebensbiographie gestellt wird. Bezogen auf das Elternhaus waren die Umstände, die zu einer Entwicklung musikalischer Fähigkeiten führen konnten, sehr günstig. Beide Eltern waren musikalisch aktiv, die ökonomischen und ideellen Voraussetzungen waren vorhanden, so daß Herr A. und seine beiden Geschwister die Möglichkeit hatten, Klavierunterricht zu nehmen. Auf die sozialisatorische Bedeutung des Elternhauses für die musikalische Entwicklung ist in der einschlägigen Forschung schon mehrfach hingewiesen worden (vgl. Shuter-Dyson 1993). Interessant scheint mir jedoch der Aspekt des Schulorchesters. Hier lag für Herrn A. ein für seine musikalische Entwicklung maßgeblicher Erfahrungsraum. Die Musikarbeit im Schulorchester wurde für ihn zum Antriebsgrund für eine anhaltende Begeisterung für das eigene aktive Musizieren im Ensemble (und dies auch trotz eines als „schwach“ eingeschätzten Klassenunterrichts im Fach Musik). „...*seitdem (den Erfahrungen im Schulorchester, der Verf.) stand mein Entschluß fest, irgendwann wenn de mal ..., wenn du schon nicht Musik studierst, wenn du, wenn (du) mal 'n gesicherten Beruf hast, das (sie!) finanziell auf 'ner sicheren Basis stehst, dann lernst du noch 'nen Orchesterinstrument, denn du willst auch richtig im Orchester mitspielen können und nicht nur so 'n bißchen mal Generalbass oder auch Schlaginstrumente.*“

Herr A. berichtet ferner von seinen Kompositionen, die er mit dem Schulorchester zusammen aufführen konnte. Implizit ist hier eine gelungene Förderung des Jugendlichen durch den Lehrer bzw. durch den Leiter des Schulorchesters zu vermuten, die die musikalische Entwicklung und Begeisterungsfähigkeit von Herrn A. unterstützte. Der musikalische Lebensweg in der biographischen Selbstdarstellung von Herrn A. wird als sehr gradlinig skizziert. Im Zusammenhang mit der Frage des Studiums und der Berufswahl, blitzt nur kurz einmal ein familiärer Konflikt auf: *„Ich hatte mal 'ne Zeitlang auch ins Kalkül gezogen, Berufsmusiker zu werden, Ich wollte ganz gern Dirigent werden. Das ham meine Eltern mir ausgeredet. die hätten mir das zwar, hätten erlaubt, und hätten die bestmögliche Ausbildung bezahlt, soweit das eben In Beamter bezahlen kann, aber recht war 's ihnen nicht, wenn ich Musik studiert hätte.“*

Die positiven Erfahrungen im Schulorchester standen am Anfang einer kontinuierlichen Begeisterung für das Ensemblespiel. *„Durch die Arbeit im Schulorchester hab ich gemerkt, wie eigentlich aus Einzelelementen, Einzelpunkten, da 'n ganzes Stück zusammengesetzt wird Ich hab's auch durchs Komponieren gemerkt, weil ich ja selbst Stücke so zusammengebastelt hab. Es ist ein Unterschied, ob Sie ein Stück für sich selbst alleine spielen, selbst, wenn Sie es jemand vorspielen, oder ob Sie das Gefühl haben, durch die Stimme, oder durch den Part, den ich hier spiele, trag ich zu einem Gesamtgebilde zusammen, und man bringt etwas insgesamt zu Werke und hat das Gefühl ich selbst trage dazu bei.“*

Ist Herr A. ein Beispiel für eine gelungene musikalische Sozialisation? In seiner Darstellung des musikalischen Lebensweges wird es so vermittelt. Positive musikbezogene Erfahrungen ziehen sich vom Elternhaus über die Schulzeit bis ins Erwachsenenalter durch.

Er betont, daß sich ihm gerade durch die eigene Ensemblesätigkeit weiter neue Zugänge zur Musik eröffnen. Für die Ensemblearbeit relevant ist seine Vorstellung von der Zielsetzung des Volkshochschulorchesters: *„Die Leute dort wollen in erster Linie dort spielen, weil sie einfach im Ensemble zusammenspielen wollen, einen gewissen technischen Stand halten wollen. Aber auch weil sie im Vordergrund den Spaß daran sehen. Und das sollte man dabei wirklich im Vordergrund dabei sehen. Das Entscheidende ist gar nicht hinterher bei einem solchen Orchester, wie gut das Stück gespielt wird – obwohl es natürlich schöner ist, wenn' gut gespielt wird – aber im Vordergrund steht für die Leute der Spaß, das positive Gefühl, das Wohlempfinden und dieses beglückende Gefühl, wenn das im Ensemble dann auch funktioniert.“*

In dieser Aussage sind Zielvorstellungen und Erwartungen formuliert, die Herr A. gegenüber dem Interviewer zum Ausdruck gebracht hat. So bemerkenswert die Äußerung auch in bezug auf ihre Einzelaussagen ist (weil sich aus ihr keine elitäre, an einem qualitativen Wettstreit orientierte „Ensemblephilosophie“ ableiten läßt), kommt es mir bei dieser Aussage darauf an, darauf hinzuweisen, daß hierin das Ensemblespiel im Volkshochschulorchester als subjektiv sinnhaftes Geschehen gesehen wird. Ob man im Fall von Herrn A. von einem möglichen „Teilnehmermotiv: Sinnsuche“ (Knopf 1984, S. 217) sprechen kann, scheint jedoch zumindest fragwürdig.

Ich würde allerdings der Auffassung zustimmen, daß „die von den Teilnehmern in die Erwachsenenbildung eingebrachten Intentionen und Erwartungen ... auf dem Hintergrund ihrer Lebenssituation subjektiv sinnhaft strukturiert“ (ebenda, S. 217) sind.

V. Der Fall von Frau B. oder: Ensemblespiel als Ausbruch aus dem „Einzelkämpfer“-Dasein

Einen biographisch wesentlich anders gelagerten Fall stellt Frau B. dar: 70 Jahre alt, ledig. Sie gehört zu den älteren Mitgliedern des Volkshochschulorchesters, die ich interviewt habe. Sie lernte in ihre Kindheit im Alter von neun oder zehn Jahren Klavier und hat darüber hinaus viel gesungen. Sie erzählt, daß sie eine sehr schöne Stimme hatte. Ihr größter Berufswunsch war es, Sängerin zu werden. Sie besteht kurz nach Kriegsausbruch die Aufnahmeprüfung für Gesang an einer deutschen Musikhochschule. Die Katastrophe des 2. Weltkrieges machte ihre beruflichen Pläne zunichte. Nach dem Kriegsende versuchte sie mehrfach, in ihrer Gesangsausbildung wieder Fuß zu fassen, was ihr jedoch aufgrund verschiedener Lehrerwechsel nicht mehr richtig gelang. Diese Niederlage bildet einen wunden Punkt in ihrer musikalischen Biographie. Im Gegensatz zu Studienkollegen, die eine feste Stelle im Rundfunkchor oder andere feste Engagements erhielten, sah sie ihre „*Felle fortschwimmen*“ und mußte sich aufgrund der wirtschaftlich schwierigen Lage nach einer anderen Erwerbsmöglichkeit umsehen. Sie absolvierte eine Schneiderlehre und erwarb schließlich den Meisterbrief. Gelegentlich wirkte sie bei aufwendigen Rundfunkprojekten als freie Mitarbeiterin mit. Jedoch sah sie sich auch hier immer als „*zweite Garnitur*“. Beruflich qualifizierte sie sich in Wochenendseminaren zur Volksschullehrerin für textiles Gestalten weiter. Dies war nie ein Beruf, mit dem sie sich identifizieren konnte, entsprechend konfliktbeladen gestaltete sich nach ihren Berichten der Schulalltag.

Die Beschäftigung mit Musik blieb auf den privaten Bereich beschränkt: Regelmäßig besucht sie klassische Konzerte und entwickelt eine Vorliebe für das Cello, ein Instrument, das sie „*heiß und innig*“ liebt. Frau 13. entschließt sich dazu, mit 58 Jahren zu einer Zeit, da sie ihre Berufstätigkeit dem Ende entgegenlaufen sieht, Cellounterricht zu nehmen: „*Und wie ich dann so ungefähr bald fertig war, hab ich gedacht, nein, du bist ja nachher total isoliert. Und Cello hat mir immer gut gefallen.*“ Wie wichtig ihr das Cello wird, kommt in folgendem Zitat zum Ausdruck: „*Das mit dem Instrument. Das ist immer ein Kind, was ich groß gezogen habe.*“ Nach zwei Jahren Cellounterricht versucht sie, in ein Orchester einzusteigen. Sie erlebte hier allerdings diverse Enttäuschungen. Von mehreren Orchestern, in denen sie probeweise mitspielte, erhielt sie Absagen. Die Begründung lautete mehrfach, daß ihr Spielniveau nicht ausreiche. Schließlich faßt sie in einem Seniorenorchester und im Orchester der Volkshochschule Köln Fuß.

Frau B. gehört zu der Gruppe der sogenannten instrumentalen „Umsteiger“⁸. Das Phänomen, daß Erwachsene im fortgeschrittenen Alter wieder mit einem Instrument beginnen, bzw. ganz neu einsteigen, ist eine Entwicklung, mit der sich Musik- wie Instrumentalpädagogen zunehmend auseinanderzusetzen haben. Die musikpädagogischen Herausforderungen, die in dieser Sache begründet liegen, sind an anderer Stelle (vgl. Grimmer 1989, Klüppelholz 1989, Niessen 1993) dargelegt worden. Ich möchte das Augenmerk darauf richten, daß auch in der Ensemblearbeit mit Erwachsenen nach Wegen und Konzepten zu suchen ist, wie die Arbeit mit der anscheinend wachsenden Zahl⁹ erwachsener Instrumentalschüler verbessert werden kann. So läßt sich am Fall von Frau B. belegen, daß biographische Lebens-„umbrüche“ ein Auslöser für die konkrete Entscheidung, ein Musikinstrument neu zu lernen, sein können. Bei Frau B. lag dieser biographische Hintergrund in der sich abzeichnenden Beendigung ihrer Berufstätigkeit. Das Cello wird als Orchesterinstrument und damit als Ausweg aus der musikalischen „Isolation vom Klavier“ gelernt. „*Hm, ja eigentlich war ja der Anfangspunkt, daß ich angefangen habe, damals vor gut 12 Jahren, nicht? Ich bin ja schließlich ein altes Weib. Und daß ich aus der Isolation vom Klavier, wo man ja nur Einzelkämpfer ist, gar nichts anfangen kann, sondern eben im Orchester, im Ensemble (mitspielen kann).*“

8 Nach Hilbert gehören hierzu erwachsene Instrumentalisten, „die eine gute Vorbildung auf einem anderen Instrument mitbringen und ... nun mit einem anderen Orchesterinstrument beginnen“ (Hilbert 1987, S. 25).

9 Vgl. Frandsen 1995.

Bei Frau B. kann man nicht von rein sozialen Motiven sprechen, die sie dazu bringen, ein Orchester zu besuchen. Diese Motive mögen mit eine Rolle spielen. So kann m. E. die Musikausübung beim Übergang in das Rentenalter eine wichtige persönlichkeitsstabilisierende Funktion haben (vgl. Mayer 1992). Frau B. beginnt ihre Ensembles Tätigkeit in einem Lebensabschnitt, wo die Musik mehr ist als purer Zeitvertreib. Das Musikmachen ist zugleich Herausforderung (vielleicht in gewisser Weise auch Test der eigenen Leistungsfähigkeit), Ort der Bestätigung des eigenen Tuns und damit Erfahrungsraum, in dem die subjektive Welt als sinnverhaftet erlebt wird. „... *Also im Orchester spielen ist schon 'ne schöne Sache, 's erfreut einen. Wenn das den anderen nicht so viel bringt, weiß ich nicht. Aber ich glaube doch schon, daß jeder mit den Gedanken dahin kommt, daß das eine Klangfarbe ist und im Zusammenspiel doch dem einzelnen was gibt, meine ich, wenn es ihn auch fordert. Er will ja auch gefordert werden. Es ist ja sein Sinnen und Trachten, sonst wär' er ja nicht da. Und möchte aber doch fordernd in dem Sinne, naja, Musizieren kann man das Wort fordern' (verwenden)? Aber es wird ja überall gefordert. Auch das Musizieren fordert, 'ne? Mir woll'n ja hier da nit Larifari machen oder wie.*“

Bemerkenswert ist an dieser Aussage, daß hier konkrete (Bildungs-) Erwartungen an das Orchesterspiel geknüpft werden. Frau B. sieht nicht grundsätzlich das *Phänomen des Orchesterspiels* als sinnhaft an (die bloße Anwesenheit und das bloße Mitmachen alleine reichen ihr ja nicht aus; der/die Orchesterspieler:in „*will ja vielleicht auch gefordert werden*“), sondern in der *Form*, wie das Orchester von ihr erlebt wird. An diese Form knüpft sie ihre Erwartungen.

Knopf formuliert als Hypothese den Zusammenhang zwischen Sinnsuche und Biographie und nimmt an, „daß das Bedürfnis nach subjektiver Sinngebung dann aktualisiert wird, wenn Erfahrungen, Erlebnisse und Ansprüche im Alltagsleben des Erwachsenen nicht mehr – gemäß immanenten Geltungsstandards – als mit den subjektiven handlungsrelevanten Deutungssystem konsistent vereinbar beurteilt werden können“ (Knopf 1984, S. 218f).

VI. Der Fall von Frau C. oder: Das Laienorchesterorchester als „Familie“

Frau C. (48), Sonderschullehrerin, verheiratet, Mutter von zwei Kindern (20 und 13 Jahre alt), spielt seit ca. zwei Jahren im Volkshochschulorchester als Querflötistin mit. In ihrer Jugend lernte sie zunächst

Blockflöte dann kaufte sie sich eine gebrauchte Querflöte, hat jedoch *»nur mäßig geübt und mäßig Spaß daran gefunden«*. Kurz vor der Geburt ihres zweiten Kindes beginnt sie wieder mit dem Flötenunterricht. Seit sechs bis sieben Jahren entwickelte sie einen starken Ehrgeiz auf der Querflöte. Ihr Ziel war es, im Orchester spielen zu können. Schon bei leichterer Kammermusik mußte sie jedoch passen. Sie konnte nicht mithalten. Im Weg dabei stand ihrer Meinung nach der Instrumentalunterricht. Hier wurde sie von ihrem Lehrer *„immer nur gelobt, immer nur gelobt ... ich hab gespielt wie ich wollte. Und er (der Flötenlehrer, der Verf) hat sich mir angepaßt“*. Frau C. wechselte den Instrumentallehrer und sieht seitdem Fortschritte. Und vor allem: Sie findet einen Platz in einem Laienorchester. Musik nimmt in ihrem Leben einen hohen Stellenwert ein, der *„immer höher .. immer größer (wird). Die Kinder gehen aus dem Haus, die Tochter ist ja schon zwanzig, Der S. (Name des Sohnes) ist dreizehn und es liegt mir nicht, Kaffeeklatsch oder so zu halten. Oder ja .. jetzt bin ich wieder in meinen Beruf eingestiegen, der mir auch sehr viel bedeutet... Der Haushalt läuft so nebenbei. Und dann ja Familie .. (seufzt) ja, es is halt so. Mein Mann ist auch sehr in seinen Beruf eingespannt, und es war schon gut, daß ich da 'n Gegengewicht schaffen konnte.“* Biographische Dimensionen sind hier nur angerissen. Sie scheinen jedoch hinter den Aussagen durch: Veränderungen in der Familie, die Perspektive einer „empty nest“ Situation, d.h. der Auszug der Kinder aus dem Elternhaus und die Erfahrung, ihre Rolle neu definieren zu müssen, scheinen mir hier relevant zu sein. Frau C. sprach offen über ihre Ängste im Orchester: Die Angst, bei einer Stelle zu versagen, überhaupt das Lampenfieber bei Auftritten, das sie mit Medikamenten anzugehen versucht. Warum sie im Orchester spiele, fragte ich sie: Die Antwort fällt sehr persönlich aus: *»Es (das Orchester) gibt mir, es ist auch für mich etwas ganz Erwärmendes. Und eigentlich äh, ja ich fühl' mich da so dann so wohl ich fühl' mich wohl und bin da wie in einer Familie, fast.“*

Ohne vorschnelle Schlüsse ziehen zu wollen: Was Frau C. hier ausdrückt, geht weit über das hinaus, was ich vor meiner Befragung erwartet hatte. Ensemblespiel bedeutet hier mehr als gemeinsam zu musizieren. Die Beschäftigung mit Musik wird auf einer persönlichen Ebene und in einem bestimmten biographischen Kontext als sinnvoll verstanden.

VII. Zusammenfassung

Zusammenfassend läßt sich also festhalten: Biographische Dimensionen und das musikpädagogische Arbeiten mit Erwachsenen (hier aufgezeigt am Beispiel der Orchesterarbeit mit erwachsenen Laien) sind eng miteinander vernetzt.

1. Biographische Dimensionen bilden den subjektiven Orientierungsrahmen, vor dem die Mitwirkung der Orchesterspielerinnen im Ensemble als sinnhaft strukturiert erfahren wird.
2. Wie die biographischen Dimensionen bei den Orchesterspielerinnen genau strukturiert sind, bleibt (zum Beispiel dem/der Leiterin eines Laienorchesters) zumeist verborgen. Um die musikpädagogische Arbeit mit Erwachsenen im Laienorchester zu verbessern, erscheint es mir notwendig, nach Möglichkeiten zu suchen, in der die Orchesterspielerinnen und der/die Leiterin in einen Dialog treten können. Darin sollte auch Raum für die Berücksichtigung biographischer Dimensionen sein.
3. Nicht selten erschließen sich Erwachsene einen neuen Lebensbereich, wenn sie in einem Laienorchester neu einsteigen. Sie reagieren damit nicht nur auf ein Angebot in Sachen Musik, sondern handeln bewußt, in der Entscheidung, Musik in einem Laienorchester zu betreiben.¹⁰
4. Das aktive Musizieren kann selbst dazu dienen, Biographie zu „produzieren“.
5. Es ermöglicht sowohl musikbezogene Erfahrungen¹¹ als auch Sinn-erfahrungen. Das aktive Musizieren kann als lebensbereichernd erfahren werden, als ein Handeln, in dem die/der Instrumentalistin seine Biographie selbst weiterschreiben kann.

Aus den bisherigen Ausführungen dürfte deutlich geworden sein, daß weitere Forschung im Bereich der Ensemblearbeit mit erwachsenen Laien nötig ist. Daß hier ein Gebiet vorliegt, das durch die Instrumentaldidaktik nicht abgedeckt ist, kann an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden.

Als Musikpädagoge vor einem Laienorchester greife ich in gewisser Weise in das Leben von erwachsenen Instrumentalisten ein. Das Spielen im Ensemble wird selbst zum Bestandteil der individuellen biographischen Dimensionen der Orchesterspielerinnen. Daß dies ein pro-

10 Die Entscheidung, aktiv zu musizieren, steht dabei in einem Zusammenhang zur subjektiven Bedeutung, die Musik für die Erwachsenen hat (vgl. Eckart-Bäcker 1996).

11 Zum Begriff der musikbezogenen Erfahrung vgl. Kaiser 1995.

fessionelles musikpädagogisches Handeln erfordert, dürfte einsichtig geworden sein.

Literatur

- Amt für Wirtschaftsförderung Köln (Hrsg.) (1996), *Investors Guide*, Köln.
- Balles, Paul B./ Mittelspaß, Jürgen (Hrsg.) (1992), *Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung*, Berlin, New York (De Gruyter).
- Bruten, Herbert/Oerter, Rolf/Rösing, Helmut (Hrsg.) (1993), *Musikpsychologie. Ein Handbuch*, Reinbek (Rowohlt).
- Eckart-Bäcker, Ursula (1996), „...Ich will einfach für mich selber Klavier spielen“ – Theoretische Aspekte von Aneignungsprozessen Erwachsener, Vortrag auf dem Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik am 2. 12. 1995 in Essen, (im Druck).
- Eibach, Martin (1996), *Aspekte musikbezogener Aneignungsprozesse in der Ensemblerarbeit mit Erwachsenen*, Staatsexamensarbeit, Hochschule für Musik Köln.
- Frandsen, Barbara (1995), Alle reden davon, daß *es* Spaß macht. Immer beliebter: Musikunterricht mit Erwachsenen, in: *Frankfurter Rundschau* v. 30.12.1995, S. 10.
- Gembris, Heiner (1995), Entwicklungspsychologie musikalischer Fähigkeiten, in: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf (Hrsg.) (1995), S. 281-332.
- Grimmer, Frauke (1989), Lebensgeschichtliche Determinanten als Herausforderung einer Instrumentalpädagogik für Erwachsene, in: Holtmeyer, Gert (Hrsg.) (1989), S. 123-132.
- Haller, Hans Dieter/Meyer, Hilbert (Hrsg.) (1986), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 3, Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts, Stuttgart (Cotta).
- Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf (Hrsg.) (1995), *Kompendium der Musikpädagogik*, Kassel (Bosse).
- Hilbert, Wulf (1987), Das Orchester an der Volkshochschule, in: Müller-Blattau, Michael (Hrsg.) (1987), S. 24-32.
- Holtmeyer, Gert (Hrsg.) (1989), *Musikalische Erwachsenenbildung*, Regensburg (Bosse).
- Kaiser, Hermann Josef (1995), Musikerziehung/Musikpädagogik, in: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf (Hrsg.) (1995), S. 9-41.
- Kleinen, Günther (1989), Soziologie der Musikamateure, in: Holtmeyer, Gert (1989), S. 133-151.

- Knopf, Detlef (1984), Artikel „Psychosoziale Funktionen der Erwachsenenbildung“, in: Schmitz, Enno/Tietgens, Hans (Hrsg.) (1984), S. 210-230.
- Mayer, Karl Ulrich (1992), Bildung und Arbeit in einer alternden Bevölkerung, in: Baltes, Paul B./Mittelstraß, Jürgen (Hrsg.) (1992), S. 518-543.
- Mayring, Philipp (1990), Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 2. durchgesehene Auflage, Weinheim (Deutscher Studien-Verlag).
- Müller-Blattau, Michael (Hrsg.) (1987), Musikalische Erwachsenenbildung, Frankfurt (Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes).
- Musik-Almanach 1996/1997 (1995), Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland, Kassel (Bärenreiter, Bosse).
- Niessen, Andreas (1993), Instrumentalunterricht an Musikschulen, in: Schulten, Maria Luise (Hrsg.) (1993), S. 108-119.
- Reimers, Astrid (1996), Laienmusizieren in Köln, Köln (Concerto).
- Schmitz, Enno/Tietgens, Hans (Hrsg.) (1984), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11, Erwachsenenbildung, Stuttgart (Cotta).
- Schulten, Maria Luise (Hrsg.) (1993), Musikvermittlung als Beruf, Musikpädagogische Forschung, Bd. 14, Essen (Die Blaue Eule),
- Shuter-Dyson, Rosamunde (1993), Einfluß von Peers, Elternhaus, Schule und Medien, in: Bruhn, Herbert/Oerter, Rolf/Rösing, Helmut (Hrsg.), (1993), S. 305-316.
- Wolff, Jörg (1986), Artikel „Laie-Experte“, in: Haller, Hans Dieter/Meyer, Hilbert (Hrsg.) (1986), S. 500-505.

Martin Eibach
Weidengasse 2
50668 Köln

Perspektiven musikalischer Sozialisation (im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt „Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern“)

Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung : Fachgeschichte - Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. - Essen: Die Blaue Eule 1997. (Musikpädagogische Forschung. Band 18)

In der Einführung der 1. Auflage des „Handbuchs der Sozialisationsforschung“ (1980, 7), herausgegeben von K. Hurrelmann und D. Ulich, sind im Zusammenhang von Überlegungen, vor welche Schwierigkeiten sich die Edition eines Kompendiums zum Forschungsgegenstand Sozialisation gestellt sieht, vier Problemschwerpunkte genannt, die die Herausgeber zum damaligen Zeitpunkt als besonders kritisch einstufen: Unklarheiten im Hinblick auf eine Abgrenzung des Objektbereichs, Unbestimmtheiten in der Theoriebildung, Unsicherheiten in Fragen der methodischen Ansätze sowie die Lückenhaftigkeit empirischer Befunde.

1991 greifen Hurrelmann und Ulich im einleitenden Kapitel der 4. Auflage ihres Handbuchs („Neues Handbuch der Sozialisationsforschung“) die genannten vier Punkte wiederum auf, Anhand ihrer Feststellung, daß in der Zwischenzeit deutliche, wenn auch nicht für alle Punkte gleichermaßen zutreffende Veränderungen und Erweiterungen eingetreten seien, kann zusammenfassend der gegenwärtige Diskussionsstand in der Sozialisationsforschung wie folgt skizziert werden:

- ♦ Der Terminus „Sozialisation“ wird derzeit als Schlüsselbegriff für eine Reihe von Theorien verwendet, die auf die menschliche Persönlichkeitsentwicklung im weitesten Sinne gerichtet sind. Die vorherige, ausufernde Inanspruchnahme des Sozialisationsbegriffs konnte eingeschränkt werden. Weitgehend besteht Übereinstimmung darüber, daß *„Sozialisation einen kategorialen Oberbegriff zur Ordnung und Integration einer Reihe empirischer Sachverhalte bildet, zu deren Erklärung einzelne gegenstandsspezifische Theorien herangezogen werden müssen“* (Hurrelmann/Ulich 1991, 3).

Von einigen Modifizierungen und Varianten abgesehen, hat in der heutigen Sozialisationsforschung eine näher eingrenzende, 1980 von D. Geulen und K. Hurrelmann formulierte Definition vielfache Akzeptanz erfahren, die Sozialisation als Entstehungs- und Entwicklungsprozeß der Persönlichkeit *„in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt“* beschreibt. Von vorrangiger Bedeutung ist dabei

die Fragestellung, wie sich Individuen zu gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekten entwickeln (Geulen/Hurrelmann 1980, 51).

- ♦ In der Frage der Problematik von Unbestimmtheiten in der Theoriebildung konnte mit dem von Hurrelmann entwickelten „Modell der produktiven Realitätsverarbeitung“ (Hurrelmann. 1983, 1986), das zwischen den Analyseeinheiten „äußere Realität“ (Gesellschaft) und „innere Realität“ (menschlicher Organismus) differenziert, ein theoretischer Bezugsrahmen geschaffen werden, der nicht allein in Psychologie und Soziologie, die zu den Basisdisziplinen für den interdisziplinären Bereich der Sozialisationsforschung zählen, sondern auch in anderen humanwissenschaftlichen Fachgebieten zunehmenden Konsens erfahren hat und erfährt.

Die psychologischen Forschungsbeiträge zum Objektbereich Sozialisation thematisieren im Schwerpunkt Prozesse, in deren Verlauf eine Verarbeitung bestimmter Umweltbedingungen eines Individuums „unter *Mitwirkung seiner genetisch-physiologischen Disposition zu psychischen Formationen*“ erfolgt (Hurrelmann/Ulich 1991, 4).

In soziologischen Arbeiten werden die für Menschen bestehenden Umweltbedingungen als gesellschaftlich bedingte und gesellschaftlich vermittelte beschrieben und die Vermittlungsprozesse einschließlich der allgemeinen strukturellen Bedingungen eines jeweils gegebenen, historisch gewachsenen gesellschaftlichen Systems zu analysieren versucht (Hurrelmann/Ulich 1991, 4).

Einhergehend mit einer Perspektive von Persönlichkeitsentwicklung, die in ihren Dimensionen Kindheit und Jugend überschreitet, vollzog sich somit ein Wandel zu „komplexen und hierarchisch gegliederten Modellen, die auch der Eigenaktivität der Subjekte und der Interaktion mit ihrer ökologisch differenziert aufgefaßten Umwelt gerecht werden“ (Geulen 1991, 54). Monokausale Sichtweisen – besonders die biologistische und sozial-deterministische, nach denen die Entwicklung der Persönlichkeit ausschließlich oder überwiegend durch Anlagefaktoren bzw. durch Bedingungen der Umwelt/Gesellschaft bestimmt wird – sind weitgehend ad acta gelegt.

Gegenwärtig zu unterscheiden sind generell zwei Modellvorstellungen: ein sequenziell-strukturgenetischer, auf Piaget zurückgehender Entwurf und verschiedene, der Lebenslauf- und Biographie-Forschung verpflichtete Modelle. Bisher lassen sie sich aber noch zu keiner zusammenhängenden Theorie der Sozialisation verbinden. Angesprochen ist hier in erster Linie der zentrale

Schnittpunkt zwischen Umweltbedingungen und ihnen gegenüberstehenden menschlichen Person, der in theoretischer Hinsicht noch nicht in befriedigendem Maße geklärt ist (vgl. Geulen 1991, 54).

- ◆ Was die Unsicherheiten im Hinblick auf die methodischen Ansätze betrifft, sind gegenüber den beiden vorherigen Punkten geringere Fortschritte erzielt worden. Das verlangt nach weiterführenden Diskussionen. Eine gewisse Abklärung erfolgte allerdings mit der Erkenntnis, daß es eine spezielle, von anderen psychologischen und sozialwissenschaftlichen Disziplinen sich generell unterscheidende Methode nicht gibt und – wie in angrenzenden geisteswissenschaftlichen Fächern – ein Methodenpluralismus als selbstverständlich zu gelten hat.
- ◆ Am Mangel empirischer Befunde, die theoretische Konstrukte zu verifizieren/falsifizieren vermögen und somit als Bausteine für die Ausarbeitung einer übergreifenden Theorie dienen, hat sich bis heute nichts Wesentliches verändert. Nach Hurrelmann und Ulich ist ein Grund für dieses Defizit auch darin zu suchen, daß weiterhin ein Bedarf an Auseinandersetzungen über methodische Ansätze besteht.

Die referierten Überlegungen zu theoretischen Grundlagen und Bestimmungen der allgemeinen Sozialisationsforschung legen den Versuch nahe, Beziehungen zum Thema musikalische Sozialisation herzustellen, um auch hier zu einer Zwischenbilanz zu kommen.

Zur Schwierigkeit, welche Implikationen mit dem Begriff musikalische Sozialisation in Wechselwirkungen von Entwicklung und Veränderung der menschlichen Persönlichkeit, von Umweltbedingungen und gesamtgesellschaftlichen Strukturen verbunden sind, ist derzeit anzumerken, daß eine weiter dimensionierte Auseinandersetzung darüber noch stattfinden muß. So haben vielfach theoretische Aussagen zur musikalischen Sozialisation nur verallgemeinernden Charakter, d.h. nicht selten bleiben begriffliche Erklärungen zum Terminus musikalische Sozialisation (wenn sie überhaupt in musikwissenschaftlicher und musikpädagogischer Literatur vorkommen) ohne genauere Bestimmung des Gegenstandsbereichs.

Wie bei der Problematik einer begrifflichen Klärung von musikalischer Sozialisation sind ebenso Fragen der Theoriebildung bisher kaum über ein Anfangsstadium hinaus gekommen. Auch hier müssen noch intensive Diskurse erfolgen, welches wissenschaftliche Aussagesystem entwickelt werden kann, das den noch zu definierenden Gegenstandsbe-

reich musikalische Sozialisation so vollständig wie möglich bestimmt, und welchen Anforderungen ein derartiges Aussagesystem zu genügen hat. Das betrifft z.B. ein möglichst umfassendes Verständnis von Persönlichkeit, das innerpsychische Vorgänge miteinschließt, die Auswirkungen der aktiven Auseinandersetzung mit musikalischen Umweltbedingungen auf die Entwicklung individueller Merkmale und umgekehrt den Einfluß dieser Merkmale auf die aktive Auseinandersetzung sowie die Einordnung der musikalischen Sozialisation im Sinne von Prozessen, die sowohl vergesellschaftenden als auch gleichzeitig individualisierenden Charakter haben.

Fällt eine Zwischenbilanz zur Begriffsbestimmung und zu theoretischen Grundlagen von musikalischer Sozialisation ziemlich mager aus, was nach außen hin bereits evident wird durch den geringen Umfang der Fachliteratur, die sich schwerpunktmäßig mit musikalischer Sozialisation befaßt (vgl. Literaturhinweise), ergibt sich ein positiveres Bild im Hinblick auf empirische Untersuchungen, die auch der Forderung nach Methodenvielfalt mehr und mehr entsprechen. Allerdings sind fast alle diese empirischen Studien nicht genuine Beiträge zur musikalischen Sozialisation, sondern entstammen in erster Linie der Musikpsychologie, dazu der Musiksoziologie und Musikpädagogik. In der Regel haben sie Hörfähigkeiten von Kindern, musikalische Präferenzen oder musikalische Konsumgewohnheiten von Kindern und Jugendlichen zum Untersuchungsgegenstand und können somit nur einem Sektor musikalischer Sozialisation zugeordnet werden. Außerdem klammern sie nicht selten – mit Ausnahme der Erkundungen von Hörpräferenzen und Konsumgewohnheiten – die populäre Musik als einen vermutlich besonders relevanten Faktor musikalischer Sozialisation aus.

Die Auflistung dieser und anderer Defizite ist relativ einfach, ergibt aber nur bedingt Impulse für eine notwendige neue Diskussion. Um jedoch gerade eine solche Diskussion in Gang zu bringen, werden im folgenden

- ◆ Aussagen verschiedener Autoren/Autorinnen zur begrifflichen Bestimmung von musikalischer Sozialisation einschließlich ihrer theoretischen Orientierung in chronologischer Abfolge erläutert,
- ◆ Hinweise zu den wenigen, in der Fachliteratur veröffentlichten Schemata zur musikalischen Sozialisation gegeben
und
- ◆ ein im Rahmen des Forschungsprojekts „Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern im Bereich der klassischen und populären Musik“ (W. Pape/D. Pickert) entwickeltes, vorläufiges Schema

vorgestellt, das in systematischen Bezügen Faktoren aufzeigt, die für musikalische Sozialisation konstituierend sein können.

Da empirische Befunde relevanter musikpsychologischer, musiksoziologischer und musikpädagogischer Untersuchungen bereits im Überblick von S. Abel-Struth (1974 b, 1985) und R. Shuter-Dyson (1985, 1993) sowie in einer kürzlich erschienenen Studie von H. Rösing (1995) dargestellt wurden, finden sie keine weitere Erwähnung. Auf sie und die zur Musikrezeption bzw. zur Ausbildung musikalischer Präferenzen entwickelten Schemata von W. 14. Prince (1971), K.-E. Behne (1975), A. LeBlanc (1982) und P. Ross (1983) sowie die neuen Untersuchungen Behnes (1996), denen wichtige Informationen zu entnehmen sind, die aber eher Teilaspekte musikalischer Sozialisation betreffen, wird bei einer späteren Gesamtinterpretation der Ergebnisse des Forschungsprojekts zurückzukommen sein.

Aussagen zum Begriff Musikalische Sozialisation

Orientiert an R. Oerters Entwicklungskonzept („Moderne Entwicklungspsychologie“. 4. Aufl. 1969) beinhaltet der Begriff musikalische Sozialisation nach G. Kleinen (1972, 59f.) zum einen die Übernahme von Einstellungen und Wertungen, die sich auf Musik oder gewisse Erscheinungsformen von Musik beziehen, zum anderen die Einführung in ein spezifisches System von Normen und Regeln sozial akzeptierter Musik. Diese inhaltliche Bestimmung kennzeichnet eine frühe Phase der Etablierung des Begriffs Sozialisation in der Musikpsychologie bzw. Musikpädagogik.

S. Abel-Struth untergliedert in einem 1974 publizierten Aufsatz den Terminus musikalische Sozialisation in dreierlei Hinsicht (1974 a, 29 ff.): als Übernahme musikalischer Wertungen und Einführung in musikalische Normen (nach Kleinen), als Unterrichtsgegenstand (Aufdeckung sozialer Normen) und als kulturindustrielle Sozialisierung (nach H. Rauhe). Eine zusätzliche Unterscheidung wird zwischen Enkulturation und musikalischer Sozialisation im engeren Sinne vorgenommen. In einem weiteren Aufsatz aus dem gleichen Jahr (1974 b, 487f.) erklärt Abel-Struth musikalische Sozialisation zum Oberbegriff von Enkulturation; musikalische Sozialisation ist nach dieser Begrifflichkeit auf Musik bezogene Sozialisation, differenziert in Musik als Mittel im Sozialisierungsprozeß und Musik als Objekt von Sozialisation. Entsprechend dem damaligen Diskussionsstand ist in Abel-

Struths Äußerungen zum Begriff musikalische Sozialisation kein einheitlicher theoretischer Bezugsrahmen zu erkennen.

Unter Betonung der Schichtspezifik umfaßt nach B. Buchhofer/J. Friedrichs/H. Lütke (1974, 165) der Sozialisationsprozeß die Anzahl an Erfahrungen, Werten, Einflüssen, denen ein Mensch in seiner Kindheit und Jugend ausgesetzt ist. Eine solche Sicht von Sozialisation kennzeichnet den besonders in den 70er Jahren viel diskutierten strukturell-funktionalen Ansatz.

Kleinen, der 1975 das Thema Sozialisation wieder aufgreift, folgt zunächst weiterhin einem entwicklungspsychologischen Konzept: musikalische Sozialisation ist für ihn der Grundbegriff der musikalischen Entwicklungspsychologie (1975, 63). Später übernimmt er dann die von Geulen und Hurrelmann formulierte Definition (1981, 4).

In zwei Aufsätzen (1981 a, 1981 b) plädiert Chr. Nauck-Börner für eine Adaption des Programms der ökologischen Sozialforschung U. Bronfenbrenners und kritisiert den schichtspezifischen Forschungsansatz.

Einen kohortenanalytischen Ansatz thematisieren R. Dollase/M. Rüsenberg/H.J. Stollenwerk (1985, 204f.) und stellen fest, daß Aussagen zu einer kohortenspezifischen musikalischen Sozialisation bisher nur aufgrund von Rekonstruktionen aus einer ganzen Reihe von Querschnittsuntersuchungen möglich sind. Eine weitere Einschränkung sei dadurch gegeben, daß diese Untersuchungen lediglich Präferenz- und Konsumgewohnheiten zum Inhalt haben. (Anhand des unschönen, in der neueren Entwicklungspsychologie aber gebräuchlichen Begriffs „Kohorte“ wird versucht, den umgangssprachlichen Terminus „Generation“ zu präzisieren.)

Von einem entwicklungspsychologischen bzw. lerntheoretischen Ansatz geht H. Gembris (1987, 159) aus, wenn Sozialisation als ein (Lern-)Prozeß gesehen wird, in dem ein Mensch in eine Musikkultur hineinwächst und dabei seine musikalischen Verhaltensweisen und Fähigkeiten in Interdependenz zu jeweiligen materiellen, sozialen und kulturellen Bedingungen entwickelt und anpaßt. Charakterisiert ist dieser Lernprozeß durch Imitation sowie durch positive und negative Verstärkung und unterschieden wird zwischen primärer und sekundärer Sozialisation.

H. Bruhn und H. Rösing (1993, 48ff.) orientieren sich am Habitus-Modell P. Bourdieus: der Sozialisationsprozeß beeinflusst nachhaltig musikbezogene Verhaltensweisen und Handlungen; gemäß Bourdieu ist der gesellschaftliche Kontext von ausschlaggebender Relevanz für die Ausprägung sogenannter kultureller Bildungskapitale.

In einer neueren Veröffentlichung (1995, 349 ff.), die vorwiegend dem Erklärungsansatz der kognitiven Sozialisation folgt, betont Rösing zwei Aspekte: Entwicklung und Sozialisation. Unter Entwicklung versteht er die Formung der Prozesse musikalischer Entwicklung durch unterschiedliche Sozialisationsinstanzen, d.h. die schrittweise Übernahme von inhaltlichen und strukturellen Merkmalen einer bestehenden Musikkultur durch ein Individuum, Der Begriff Sozialisation signalisiert dagegen nach Rösings Ansicht die stärkere Bedeutung der für das sozio-kulturelle Zusammenleben charakteristischen Sozialisationsinstanzen, die einen Menschen beeinflussen und prägen (Familie, soziales Milieu etc.). Unter Zugrundelegung des Wirkungs- und Wechselwirkungskonzepts von sozio-kulturellen und individuellen Bedingungsvariablen wird generell die Vielschichtigkeit des Sozialisationsprozesses hervorgehoben.

Die geringe Anzahl diskutierbarer begrifflicher Aussagen demonstriert, daß musikalische Sozialisation bisher weder in der Systematischen Musikwissenschaft, noch – höchst erstaunlich – in der Musikpädagogik ein Thema ist. Auch von musikalischer Sozialisationsforschung im eigentlichen Sinne kann (noch) keine Rede sein.

Abgesehen von den Hinweisen Nauck-Börners und Klemens (1981) sowie Rösings Begriffsbestimmung (1995), die durch die Reflexion neuerer bzw. neuer sozialisationstheoretischer Ansätze charakterisiert sind, können angenommene lineare Wirkungsbeziehungen in sozialisatorischen Prozessen als durchgehende Merkmale angesehen werden. Das unterliegt jedoch geistesgeschichtlicher Bedingtheit, d.h. es handelt sich hier um eine Widerspiegelung damaliger allgemeiner sozialisationstheoretischer Sichtweisen (z.B. der strukturell-funktionalen Theorie, nach der Sozialisation vornehmlich als Prozeß der Vergesellschaftung eines Individuums verstanden wird). Weitere Kennzeichen zitierter Aussagen sind generalisierende Betrachtungsweisen sowie die Mischung von theoretischen Ansätzen, was aber ebenfalls mit früheren Annahmen über Sozialisation korrespondiert.

Zusätzlicher Anmerkungen bedürfen mehrere spezifische Punkte, die sich auf Namen, Begriffe und Inhalte im Zusammenhang mit den Aussagen zur musikalischen Sozialisation beziehen: gemeint sind der sozialökologische Ansatz von Bronfenbrenner, die Verwendung des Terminus Enkulturation, das Habitus-Modell Bourdieus, die Unterscheidung zwischen Entwicklung und Sozialisation sowie die Unterteilung in „primäre“ und „sekundäre“ Sozialisation.

Das sozialökologische Modell Bronfenbrenners (Drei- bzw. Vier-Ebenen-Modell: Mikro-, Meso-, Makrosystem; Mikro-, Meso-, Exo-, Ma-

krosystem) und andere ähnlich strukturierte Konzepte sind bestimmt durch den Entwurf vertikaler Beziehungen zwischen Umwelt und Systemvoraussetzungen. Sie vermitteln die Möglichkeit zu einer weitgefächerten und detaillierten Analyse unmittelbar wichtiger Sozialisationsbedingungen und gehen aus von der Annahme interaktiver Verbindungen, die zwischen den Bedingungen auf der einen und zwischen ihnen und den jeweiligen Individuen auf der anderen Seite bestehen. Bisher sind sie mehr von programmatischer Bedeutung geblieben, da eine forschungspraktische Umsetzung sich als äußerst schwierig erweist (vgl. Geulen 1991, 43). Für den Bereich der musikalischen Sozialisation existieren keine empirischen Untersuchungen, die diesem sozialökologischen Ansatz gefolgt sind.

Der Begriff Enkulturation, verstanden als Heineinwachsen in die Kultur einer bestimmten Gesellschaft oder als Übernahme des in einer Gesellschaft für verbindlich angesehenen Kanons an Normen, Werten und Wissen, wurde in der Bundesrepublik zu Anfang einer sich entwickelnden Sozialisationsforschung verschiedentlich gebraucht und teilweise mit dem Begriff Sozialisation gleichgesetzt. Mit der Abkehr von einsträngigen Sozialisationsentwürfen wird er seit geraumer Zeit in der sozialisationstheoretischen Diskussion nicht mehr verwendet.

In dem auch im deutschsprachigen Raum vielbeachteten und rezipierten Modell Bourdieus, das hinsichtlich einer Einordnung in soziale Klassen und Gruppen nach ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital differenziert, dient als gesellschaftlich abgrenzende Bestimmungsgröße der von ihm eingeführte Begriff Habitus einer Analyse der Interdependenzen von sozialen Klassenstrukturen und kulturellen Praktiken. Zwischen den Systemen Struktur (soziale Klasse, gesellschaftlicher Status von Gruppen) und Praxis (individuelle Lebensstile und Verhaltensweisen) bestimmt der Habitus einerseits individuelle Denk- und Wahrnehmungsweisen, andererseits kollektive kulturelle und ästhetische Bewertungsmuster. Damit ist er für die Ausprägung eines status- bzw. klassenspezifischen Geschmacks verantwortlich. Ob allerdings — auf Musik bezogen — die Ergebnisse sehr unterschiedlicher Untersuchungen über musikalische Präferenzen (einschließlich der Resultate einer 1962 und 1967/68 durchgeführten Erhebung Bourdieus, wo u.a. auch nach Lieblingssängern/Meinungen über Musik allgemein/Musikstücken — Komponisten/Liebingsstücken gefragt wurde) sowie ein Ergebnis einer Untersuchung zum Instrumentalspiel Jugendlicher (H.G. Bastian, 1991) herangezogen werden können, um allein der Bestätigung von Bourdieu „Hypothese zur klassenspezifischen Verteilung kultureller Kompetenz“ zu dienen, wie es I. Bontinck (1993, 89)

versucht, muß sehr in Frage gestellt werden. Zeitlich zu breit gestreut sind die Erhebungstermine dieser Untersuchungen, zu heterogen Begrifflichkeit und Variablen und zu unterschiedlich die methodischen Vorgehensweisen. Ein solcher methodenkritischer Einwand sollte hier jedoch nicht im Sinne eines Versuchs der Widerlegung von Thesen mißverstanden werden, denn kaum zu bezweifeln ist, daß eine Reihe von Annahmen zur Bedeutung des Habitus durch spezifische Details empirischer Studien gestützt werden können. In diesem Zusammenhang ist des weiteren noch hinzuweisen auf eine 1992 erschienene Publikation von G. Schulze („Die Erlebnisgesellschaft — Kulturosoziologie der Gegenwart“). Ausgehend von einem gegenüber Bourdieu unterschiedlichen, die Gegensätzlichkeiten sozialer Verhältnisse eher verdeckenden Ansatz, benutzt Schulze für eine detaillierte Charakteristik fünf verschiedener kultureller Milieus auch Datenmaterial über musikalische Präferenzen.

Zur Unterscheidung von Entwicklung und Sozialisation bleibt bedenkenswert, daß einerseits bei empirischen Befunden zum Entwicklungsaspekt — das gilt z.B. auch für die Entwicklung musikalischer Hörfähigkeiten — individuelle Veränderungen im Mittelpunkt stehen, während kennzeichnende gesellschaftliche Bedingungen weitgehend ausgeklammert werden, andererseits spezifische Wirkungen von Umwelteinflüssen auf Individuen mit vergleichbarer Ausgangskonstellation und vergleichbarem Erfahrungshorizont weitgehend unerforscht sind (vgl. G.L. Huber/11. Mandl 1991, 512).

Die der kaum zutreffenden Annahme einer alles dominierenden Bedeutung der frühen Lebensphasen verpflichtete Aufteilung in „primäre“ und „sekundäre“ Sozialisation ist in der neueren Literatur zur allgemeinen Sozialisationsforschung nicht mehr anzutreffen.

Versuch einer neuen begrifflichen Eingrenzung

In heutiger Sicht, d.h. unter Zugrundelegung wesentlicher Aspekte des gegenwärtigen Diskussionsstandes in der Sozialisationsforschung läßt sich der Begriff musikalische Sozialisation im Sinne erkenntnisleitender Annahmen und Orientierungen wie folgt eingrenzen:

Als Segment des allgemeinen, gleichzeitig auf Vergesellschaftung und Individuation gerichteten und nicht nur auf Kindheit und Jugend beschränkten Sozialisationsprozesses vollzieht sich musikalische Sozialisation im Rahmen eines jeweils historisch-gesellschaftlich bedingten und vermittelten musikalischen Kontextes, der individuell adaptiert

und gleichzeitig verändert werden kann oder verändert wird. Damit ist von der Vorstellung auszugehen, daß Individuum, Musik, Kultur und Gesellschaft (ökonomische und soziale Grundstrukturen einer Gesellschaft) in einem dynamischen Wechselverhältnis stehen, dessen zentrale Bestimmungsgrößen Beeinflussung/Vermittlung, Entwicklung/aktive Aneignung und Veränderung sind.

Erklärungsschemata zur musikalischen Sozialisation

Zur musikalischen Sozialisation liegen bisher ein Schema von B. Buchhofer/J. Friedrichs/H. Lütke („Musik und Sozialstruktur“. 1974, 192), eine kurze Übersicht von A. Silbermann („Der musikalische Sozialisierungsprozeß“. 1976, 18) und ein Erklärungsschema von R. Dollase/M. Rüsenberg/H.J. Stollenwerk („Demoskopie im Konzertsaal“. 1986, 213) vor.

Mit Verweis auf J. Ling („Music-Sociological Projects in Gothenburg“. 1970) werden von Buchhofer/Friedrichs/Lütke in einer Art Flußdiagramm verschiedene Rubriken zur Erklärung einer Rollenvermittlung musikalischen Verhaltens aufgelistet.

Unterscheiden lassen sich dabei drei Ebenen, die nicht in einem hierarchischen und gleichzeitig wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen, sondern entsprechend dem strukturell-funktionalen Ansatz eine weitgehend lineare, d.h. Wechselwirkungen unberücksichtigt lassende Orientierung aufweisen. Einer oberen Ebene, die – obwohl stark reduziert – als gesellschaftliche Ebene zu bestimmen ist und zu der die Rubriken „*Technisch ökonomischer Wandel*“ und „*öffentliches Musikleben*“ gehören, folgt mit „*Familie*“ und „*altershomogene Gruppen (Teilkulturen)*“ die Ebene der unmittelbaren sozialisatorischen Umwelt (Interaktionen und Tätigkeiten innerhalb der Familie, Kommunikation zwischen Gleichaltrigen). Die dritte Ebene ist als institutionelle Ebene einzustufen, da hier Institutionen aufgeführt sind, die ausschließlich die Funktion von Erziehung und Sozialisation haben („*Kindergarten –Vorschule/Grundschule/Haupt- und Realschule/Gymnasium/Musikhochschule – Universität*“).

Ihrem Stellenwert nach schwer oder nicht einzuordnen bleibt eine vierte Ebene („*undifferenzierte Spielrollen/ Hörer – Amateurmusiker (Berufsmusiker)/Hörer – Amateurmusiker – Berufsmusiker – Musikerzieher – Musikverwalter – Musikologe/Privater Musikunterricht*“). Die Rubrik „undifferenzierte Spielrollen“ ist ebenso unverständlich wie die Doppe-

lung „Hörer“ in den Sparten „Hörer/Amateurmusiker (Berufsmusiker)“ und „Hörer, Amateurmusiker, Berufsmusiker, Musikerzieher...“ Eingeschränkt wird der Aussagewert dieses Schemas weiterhin durch das Fehlen einer eigentlichen Subjekt-Ebene, einer Ebene also, die die Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen kennzeichnet. Auch die Auslassung wichtiger Beziehungsgrößen wie z.B. Alter und Geschlecht tragen zur Unschärfe bei.

Eine 1976 von A. Silbermann vorgelegte kurze Übersicht versucht, den Prozeß der „Musikalischen Sozialisierung“ unter drei Kategorien („Sozialisierungssubjekte“, „Sozialisierungsobjekte“, „Sozialisierungseffekte“) zu subsumieren. Die erste Kategorie ist untergliedert in „Eltern, Familie/Schule, Musiklehrer/Musiziergruppen/Gleichaltrige, Spielgruppen/Jugendmusikschule/ Massenmedien“, die zweite in „Kinder/Schüler/Jugendliche“ und die dritte in „Rezeptive Fähigkeiten/Musikinteressen, kreative Fähigkeiten/Instrumentalspiel/Instrumentalunterricht/ Orchestermitgliedschaft/ Musikberuf“..

Silbermanns Übersicht ist zum einen durch terminologische Mißverständlichkeit (Einstufung von Schule, Jugendmusikschule und Massenmedien unter „Sozialisierungssubjekte“; Auflistung der „Sozialisierungseffekte“, die zwar „rezeptive Fähigkeiten, Musikinteressen, Musikpräferenzen“ etc. betreffen sollen, selbst jedoch keine Effekte darstellen), zum anderen durch Verkürzungen und Auslassungen charakterisiert. Im Gegensatz zum ebenfalls sehr knapp gehaltenen Kommentar wird auch unter Berücksichtigung der Problematik schematischer Darstellungen nicht verdeutlicht, daß „musikalische Sozialisierung I. im Zusammenhang mit verschiedenen Einflußfaktoren zu sehen ist“ ... und „3. Einflußfaktoren unterliegt, die von Phase zu Phase eine andere Gewichtung aufweisen“ (18). Der unter Punkt 2 genannte Anspruch auf Verdeutlichung eines Prozesses von „langfristiger Dauer“ ist ohnehin in einem Schema nicht einlösbar. Zudem fehlen jegliche Hinweise zur gesellschaftlichen und individuellen Ebene sowie Angaben über Wechselwirkungen zwischen den drei Kategorien.

Unter den bisher vorliegenden Schemata ist das von Dollase/Rüsenberg/Stollenwerk entwickelte das ergiebigste, d.h. dasjenige mit der weitesten Annäherung an den hohen Grad von Komplexität, den musikalische Sozialisation beinhaltet. Es enthält drei sozialisatorische Komponenten („objektive Lebensbedingungen“, „musiksozialisatorisch relevante Kennzeichen der objektiven Lebensbedingungen“, „Individuum“). Als Hauptkomponente ist „Individuum“ zweifach aufgegliedert (»Lernprozesse der musikalischen Sozialisation“, »Ergebnisse der musikalischen Sozialisation“). Wie von Dollase/Rüsenberg/Stollenwerk be-

stätigt, kehren innerhalb dieser Komponenten einige Merkmale in anderer Formulierung wieder („Gelegenheiten/Situationen, in denen Musik gehört/praktiziert werden kann“, „individuelle Rezeptionsgeschichte“, „instrumentelle Lernprozesse“, „Versprachlichung von Musik“, „soziale Lernprozesse (Konformität, soziale Distinktion)“, „Funktionalität der Musik“, „Versprachlichungsausmaß von Musik“), die bereits Buchhofer/Friedrichs/Lüdtke (1974, 171) bei Entstehungsbedingungen für dauerhafte musikalische Präferenzen beschrieben haben.

Eingefügt sind die von Dollase/Rüsenberg/Stollenwerk angegebenen Komponenten in einen äußeren, soziokulturellen Rahmen, der durch verschiedene inhaltliche Kriterien fixiert wird (*„gesellschaftlicher Kontext, Struktur des überlieferungs- und Produktionssystems von Musik, verfügbares musikalisches Material, Struktur der Sozialisationsagenturen“*). Mitberücksichtigt sind hier die *„individuelle biologische Ausstattung“* und der *»geographische Kontext«*.

Die Autoren betonen in den Erläuterungen zu ihrem Schema (211 ff.), daß die sozialisatorischen Prozesse und deren Zusammenhang mit den objektiven Lebensbedingungen deutlicher in den Vordergrund gerückt sind. Diese objektiven Lebensbedingungen werden nicht ausschließlich durch die soziale Schicht markiert, sondern hängen von verschiedenen, objektivierbaren Merkmalen ab, die auch biologisch-physiologische Faktoren miteinschließen. Insgesamt bedingen die objektiven Lebensbedingungen wiederum eine Reihe wichtiger musiksozialisatorischer Kennzeichen, in deren Rahmen assoziative, instrumentelle und kognitive Lernprozesse möglich sind.

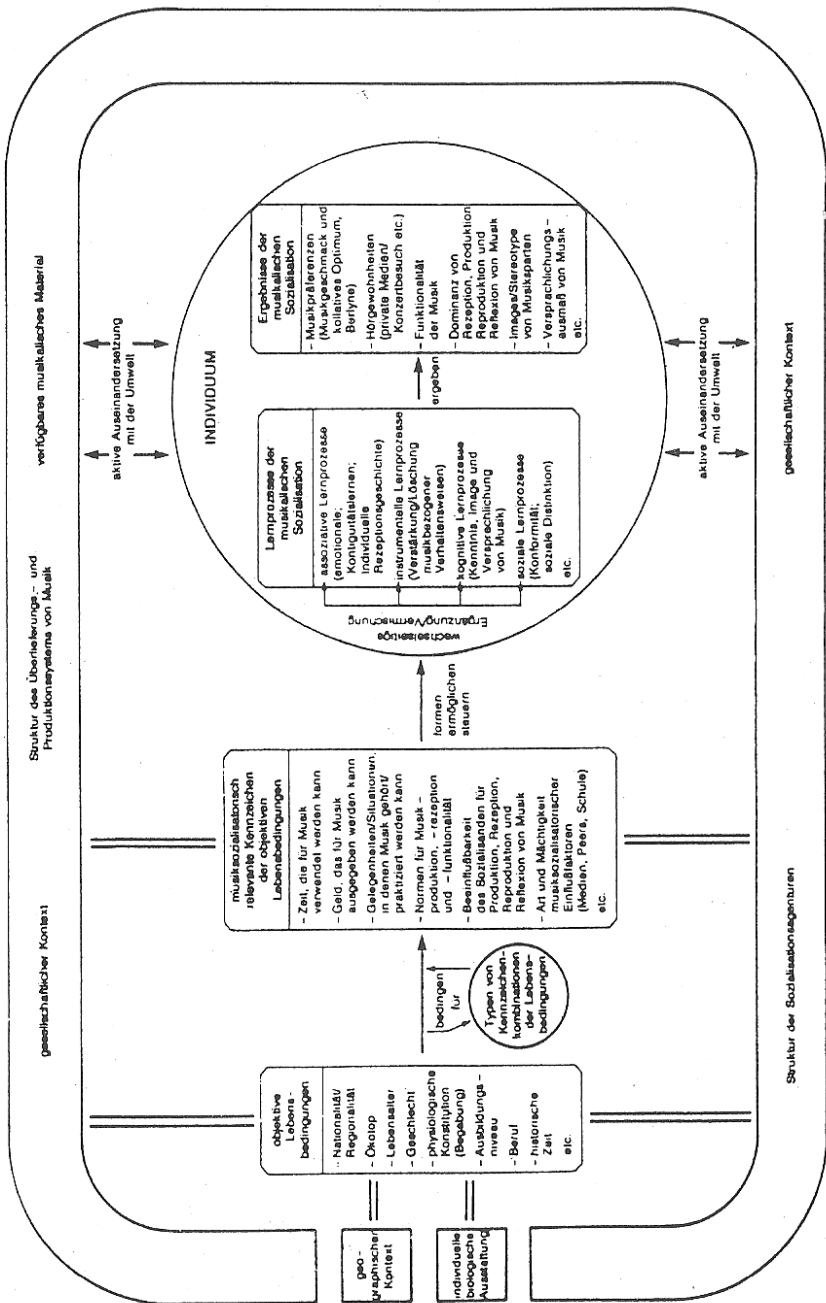
Ergebnisse der Lernprozesse sind Präferenzen, Hörgewohnheiten, das Vermögen, Musik eine bestimmte Funktion und Bedeutung zuzuweisen, eine Image-/Stereotypen-Bildung bei unterschiedlichen Musikstilen und Musikgattungen, musikalische Kenntnisse, die Fähigkeit, musikalische Eindrücke zu verbalisieren. Zusammen mit den Einflüssen der aktuellen Lebenssituation lenken diese Lernprozesse Art und Umfang der Teilhabe eines Individuums am jeweiligen Musikleben.

Die die Entwürfe von Buchhofer/Friedrichs/Lüdtke und Silbermann charakterisierende Einsträngigkeit der Konzeption ist bei Dollase/Rüsenberg/Stollenwerk aufgegeben zugunsten einer Perspektive, mit der die (musikalische) Entwicklung einer Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von gesellschaftlich vermittelten materiellen und sozialen Umweltbedingungen gesehen wird. Daß Individuen nicht einfach Resultate von Sozialisation sind, sondern ebenso auf sich selbst und ihre Umwelt einwirken, diese Wechselwirkung wird im Schema textlich vermerkt (*„aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt“*) und gra-

phisch durch Doppelpfeile veranschaulicht. Als wichtig und hilfreich zugleich erweisen sich außerdem die Aufschlüsselung der objektiven Lebensbedingungen, der Hinweis auf den geographischen Kontext und die Ausfächerung der Lernprozesse. Damit wird verdeutlicht, daß die Vielzahl von Erlebnis- und Verhaltensformen keineswegs allein mit Hilfe eines kognitiven Erklärungsmodells zu verstehen ist.

Einwände gegenüber dem Schema ergeben sich zu folgenden Punkten;

1. Der institutionellen Ebene mangelt es ebenso an Ausdifferenzierungen wie der gesellschaftlichen Ebene. Zudem ist die *institutionelle* Ebene kaum unterscheidbar von der gesellschaftlichen abgehoben.
2. Die nur in eine Richtung weisenden Pfeile suggerieren als dominanten ersten Eindruck, daß zwischen den drei Sozialisationskomponenten („objektive Lebensbedingungen“, „musiksozialisatorisch relevante Kennzeichen“, „Individuum“), die das Zentrum des Modells bilden, in erster Linie eine lineare Wirkungsbeziehung besteht.
3. In der Sparte „Lebensbedingungen“ fehlt als inhaltlicher Bestandteil die Familie, der im Sozialisationsprozeß offensichtlich eine Schlüsselfunktion zukommt.
4. Die Entstehung und Herausbildung musikalischer Präferenzen ist im Schwerpunkt der Prozesse musikalischer Sozialisation angesiedelt, was im Rahmen der gegebenen Thematik („Demoskopie im Konzertsaal“) aus forschungspragmatischen Gründen gerechtfertigt erscheint. In einem anderen als dem hier gegebenen Zusammenhang sollte jedoch die Pointierung eines Gesichtspunktes musikalischer Sozialisation mitbedacht werden, um mögliche Überzeichnungen zu vermeiden. Zwar handelt es sich bei der Herausbildung musikalischer Präferenzen um einen wichtigen Aspekt, der aber im ganzen gesehen nur einen Teilaspekt der musikalischen Sozialisationsproblematik darstellt.



Entwurf eines neuen Schemas der musikalischen Sozialisation

Dem nachfolgend vorzustellenden Entwurf musikalischer Sozialisationsprozesse, der im Zusammenhang mit dem genannten Forschungsprojekt entwickelt wurde und sich an dem „Strukturmodell *der Sozialisationsbedingungen*“ von Geulen und Hurrelmann (Geulen/Hurrelmann 1980, 65) orientiert, sind zwei Bemerkungen vorzuschicken:

1. Sinn eines Schemas ist es, in systematischer Form das Beziehungsgefüge wichtiger Sozialisationsfaktoren aufzuzeigen. Ein solches Schema kann als Orientierungsrahmen für ein Forschungsvorhaben dienen. Es stellt noch keine Sozialisationstheorie dar und ersetzt keine detaillierte Hypothesenbildung, sondern ist als anwendungsbezogenes Raster zum Zweck weiterer Theoriebildung zu sehen (vgl. Geulen/Hurrelmann 1980, 64).
2. Ein Schema ist Voraussetzung und Ausgangspunkt für empirische Untersuchungen, weil Klärungsversuche sowohl allgemeiner als auch musikalischer sozialisationstheoretischer Fragestellungen zügiger voran zu bringen sind, wenn sie durch empirische Forschung gestützt werden. Obwohl mit Recht bezweifelt werden darf, daß ein Schema angesichts der Komplexität des Gegenstandes im Alleingang und in Gänze durch empirische Daten abzusichern ist, können aufgrund empirischer Befunde immerhin Teilstücke bestätigt oder müssen einer entsprechenden Korrektur unterzogen werden.

Das Strukturmodell von Geulen und Hurrelmann geht von sozioökologischen Lebensbedingungen aus (im Modell als „*Individual*“- und „*Interaktionsebene*“ bezeichnet), die durch verschiedene soziale Instanzen und Organisationen sowie durch allgemeine ökonomische, soziale, politische, technologische und kulturelle Strukturen eines bestehenden Systems geprägt und festgelegt sind. Unterschieden werden vier Ebenen: „*Individualebene Interaktionsebene - Organisations- und Institutionsebene - Gesellschaftsebene*“ Als Ordnungsprinzip gilt damit die Nähe oder Ferne, die die verschiedenen gesellschaftlichen Faktoren im Hinblick auf sozialisatorische Prozesse haben.

Inhaltlich stehen die vier Ebenen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander, ca. die jeweils höhere Ebene schafft den strukturellen Rahmen für die nächst niedrige Ebene. Damit ist aber keineswegs ausgeschlossen, daß Strukturen und Abläufe auf einer niedrigen Ebene nicht auch Rückwirkungen auf die nächst höhere Ebene haben können (graphisch wird das im Schema durch nach unten und oben weisende Pfeile und Überlappungen dargestellt, wobei allerdings merkwürdiger-

weise diese Art Doppelpfeile zwischen der oberen und nächst unteren Ebene fehlen).

Der ersten Ebene („*Individualebene*“ mit der Unterteilung „*physisch-psychische Grundstruktur*“ und „*Persönlichkeitsentwicklung*“), bei der es um die Herausbildung bestimmter individueller Merkmale geht (z.B. Erfahrungen, emotionale Muster, Einstellungen, Wissen), folgt als zweite Ebene die „*Interaktionsebene*“. Sie umfaßt die unmittelbare „*soziale und räumliche Umgebung*“ und wird bestimmt von „*Kleingruppen und sozialen Netzwerken*“ (sogen. kleinen „face-toface“-Systeme: „*Familie, Verwandtschaft, Gleichaltrigengruppe, Freundeskreis usw.*“). Eingebettet ist diese Ebene in eine dritte, „*Organisations- und Institutionsebene*“, die sich differenziert in „*Organisierte Sozialisationsinstanzen*“ (»*Kindergärten, Schulen, Hochschulen, sozialpädagogische Institutionen usw.*“) und weitere, im Hinblick auf Sozialisation mehr indirekt zur Wirkung kommende „*Soziale Organisationen*“ („*öffentl. Einrichtungen, Betriebe, Instanzen sozialer Kontrolle, Massenmedien usw.*“). Den äußeren Rahmen dieses Mehrebenenmodells bildet schließlich als vierte Ebene die „*Gesellschaftsebene*“ („*ökonomische, technologische, politische, soziale und kulturelle Struktur der Gesellschaft*“).

Für unseren Entwurf eines Schemas zur musikalischen Sozialisation wurde das Grundraster des Strukturmodells von Geulen und Hurrelmann weitgehend übernommen. Eine Hinzufügung erfolgte auf der Individualebene durch die Sparten Alter, Geschlecht und weitere objektive, d.h. materielle und soziale Lebensbedingungen, die bei Geulen und Hurrelmann unberücksichtigt bleiben. Diese Sparten sind nicht nur auf die Individualebene zu beschränken, sondern haben ebenfalls für die beiden höheren Ebenen Geltung. Im Schema ist dafür lediglich eine Kompromißlösung gefunden worden (die Sparten haben nach oben hin keinen Trennstrich).

Vergegenständlichkeitsversuche in Blickrichtung musikalischer Sozialisationsprozesse wurden auf allen Ebenen vorgenommen, wobei zu beachten bleibt, daß diese Versuche ab der Interaktionsebene sich mehr oder weniger stark an Erkenntnisinteressen ausrichten, die im unmittelbaren Zusammenhang mit unserem Forschungsprojekt stehen. Auch das betont den vorläufigen Charakter dieses Entwurfs.

Im unteren Bereich der Individualebene („*physisch-psychische Grundstruktur*“) ist die „*physiologische Konstitution*“ hinzugefügt, die für das Erlernen eines bestimmten Instruments von großer Bedeutung sein kann. Der obere Bereich der Individualebene unterscheidet allgemeine, auf Musik gerichtete Sozialisationskategorien (musikalische Erfahrun-

gen, musikalische Präferenzen, musikalische Einstellungen/Verhaltensweisen, musikalische Lernprozesse, musikalische Aktivitäten).

Die Hinzufügungen auf der Interaktion- sowie der Organisations- und Institutionsebene konzentrieren sich vornehmlich auf Fragestellungen, welche Personen, Kleingruppen und soziale Netzwerke, welche organisierte Sozialisationsinstanzen und soziale Organisationen welche Einflüsse auf das Erlernen von Instrumenten, auf das Instrumental- und Ensemblespiel ausgeübt haben und ausüben. Dabei muß versucht werden, die Einflüsse nach Art und Weise, Dauer, Intensität und Grad auf zwei Ebenen zu spezifizieren und im Sinne der Annahme einer produktiven Realitätsverarbeitung in Beziehung zu setzen zur Individual- und Gesellschaftsebene. Letztere ist — auf Musik bezogen — mit „Musikleben“ umschrieben und hinsichtlich ihrer sozio-musikalischen Struktur aufgefächert in Musikindustrie, Konzertwesen und regionale Musikszene/n. (Die unterschiedliche graphische Aufteilung beinhaltet keine Rangordnung).

Eine wichtige Fragestellung schließt sich an: die nach dem Bedeutungsgrad verschiedener Musikarten/verschiedener musikalischer Genres in musikalischen Sozialisationsprozessen. Ergeben sich deutlich divergierende und zugleich typisierende Profile, die je nach praktizierter Musik (hier noch grob unterschieden in klassische und populäre Musik) Sozialisationsverläufe charakterisieren? Die Beantwortung dieser Frage hat nicht nur für die Individualebene, sondern ebenso für weitere Ebenen hohe Priorität.

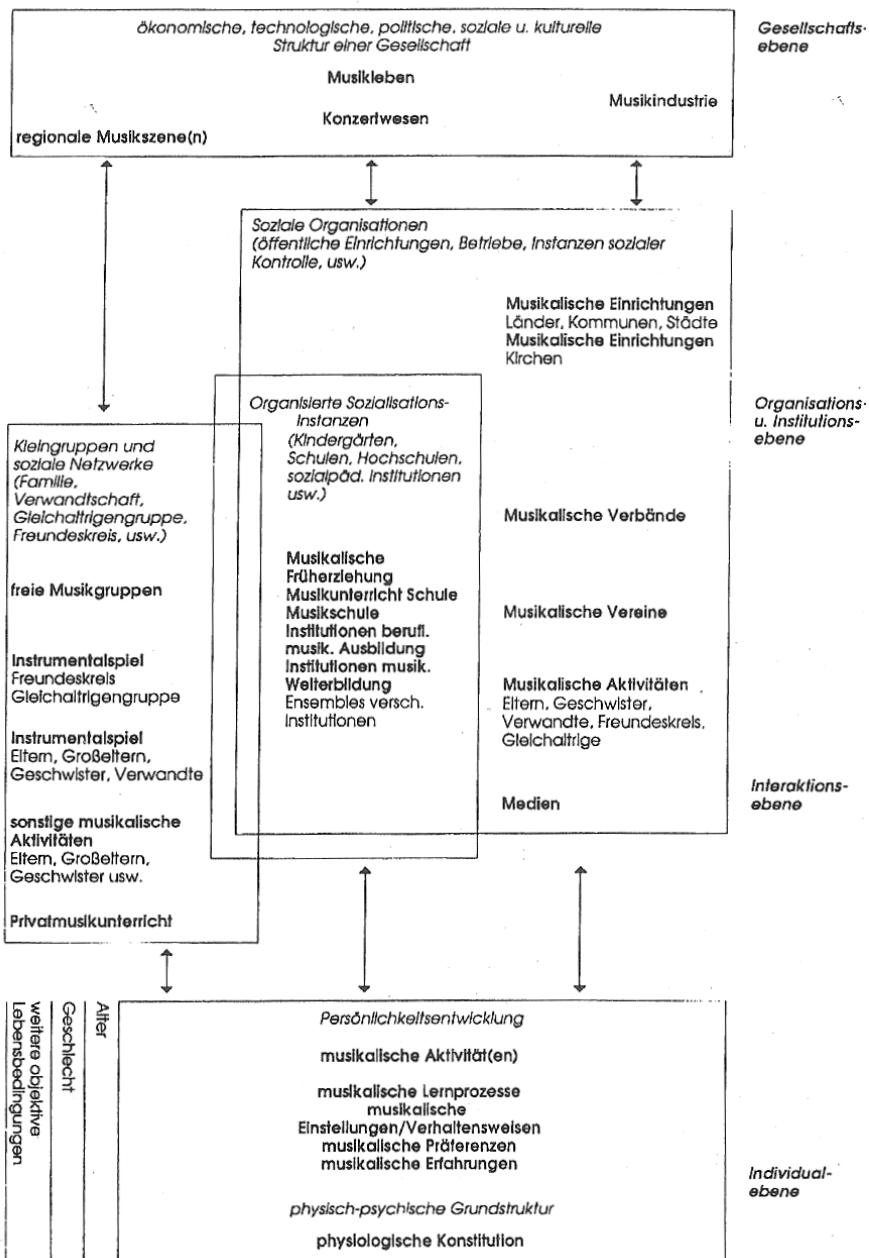
In der ersten Rubrik (Kleingruppen und soziale Netzwerke) wird differenziert zwischen musikalischen Aktivitäten von Eltern, Großeltern, Geschwistern, Verwandten, Freundeskreisen, Gleichaltrigengruppen und freien Musikgruppen, die wahrscheinlich von wesentlicher Bedeutung sind. Zugeordnet ist dieser Rubrik auch der Privatmusikunterricht.

Die zweite Rubrik führt als organisierte Sozialisationsinstanzen die Musikalische Früherziehung, den Musikunterricht in allgemeinbildenden Schulen, die Musikschule, Institutionen beruflicher musikalischer Ausbildung und Institutionen musikalischer Weiterbildung auf, wobei alle Ensembleformationen, die im Rahmen dieser Instanzen bestehen, miteinzubeziehen sind. In dieser zweiten Rubrik ist ebenfalls davon auszugehen, daß solche ausdrücklich zum Zweck der musikalischen Erziehung und Sozialisation etablierten Teilsysteme von großer Bedeutung sind, wenngleich über den jeweiligen Stellenwert bisher nur spekuliert werden kann.

Zur dritten Rubrik (soziale Organisationen) zählen musikalische Einrichtungen von Ländern, Kommunen und Städten, musikalische Einrichtungen der Kirchen und musikalische Verbände und Vereine. Da musikalische Aktivitäten von Eltern, Geschwistern, Verwandten, Freunden etc. nicht nur in der Familie oder im erweiterten Familienkreis, sondern auch (oder in erster Linie) in sozialen Organisationen erfolgen, sind sie an dieser Stelle nochmals angegeben. Der Grad ihrer Bedeutung könnte möglicherweise dann besonders ausgeprägt sein, wenn Individuen als Mitglieder mit fest umrissenem Status einer Organisation (z.B. einem musikalischen Verein) angehören.

Die Medien sind bei Geulen/Hurrelmann als „Massenmedien“ unter den sozialen Organisationen angegeben (in einer Aufreihung mit öffentlichen Einrichtungen, Betrieben und Instanzen sozialer Kontrolle). Angesichts des offensichtlich großen Stellenwerts musikbezogener Medien dürfte jedoch für ein Schema musiksozialisatorischer Prozesse eine nicht gesonderte Platzierung der Rubrik „Medien“ wenig angebracht sein. Über diese Äußerlichkeit hinweg ergibt sich als ungleich diffizileres Problem das des. präzisen Nachweises der Bedeutung — oder besser: der spezifischen Wirksamkeit musikrelevanter Medien in musikalischen Sozialisationsverläufen. Manches deutet darauf hin, daß diese Wirksamkeit in starkem Maße abhängig ist von familiären Bedingungen und der unmittelbaren räumlichen und sozialen Umwelt. Was letztere anbelangt, ist in musikpädagogischer Literatur und in Veröffentlichungen aus dem Bereich der Systematischen Musikwissenschaft häufiger auf die Bedeutsamkeit von „peer groups“ hingewiesen worden, ohne bisher in der Regel über die einfache Benutzung dieser Leerfloskel hinaus zu kommen, d.h. eine kennzeichnende Rolle solcher „peer groups“ bestimmen zu können. (Neuere empirische Studien zur Jugendkultur legen zudem nahe, besser mit dem Begriff „Clique“ als mit dem Begriff „peer groups“ zu arbeiten.)

Neben den eben skizzierten, im Zusammenhang mit dem Entwurf und der Untersuchung sich ergebenden Schwierigkeiten ist noch auf weitere kritische Punkte hinzuweisen, die sowohl für eine Absicherung durch empirische Daten als auch für die schematische Darstellung gelten:



- a) So richtig es sein mag, daß der Entwicklungsstand der ökonomischen Produktion und die gesellschaftlich bestimmte Ausformung der Arbeitsprozesse sich als ausschlaggebende Faktoren für Sozialisationsvorgänge erweisen können, und so zutreffend es ebenfalls sein wird, daß der Sozialisationsprozeß ohne Berücksichtigung bestimmter struktureller gesellschaftlicher Konstellationen nicht erklärt werden kann (Geulen/Hurrelmann 1980, 66), so kompliziert dürfte es werden, methodische Wege zu finden, die dafür stringente empirische Nachweise liefern. Das gilt nicht zuletzt auch für unsere Hinzufügungen, die auf der Gesellschaftsebene vorgenommen wurden (Musikleben; Musikindustrie – Konzertwesen – regionale Musikszene). Am ehesten könnte erwartet werden, daß hier Einflüsse durch regionale Musikszene bei Sozialisationsprozessen aufzuzeigen sind, was hingegen bei den anderen Rubriken mit großen Fragezeichen zu versehen ist. Eine modellhafte Skizzierung darf andererseits auf solche (oder ähnliche) Rubriken nicht verzichten, will sie in Anspruch nehmen, systematische Bezüge herzustellen.
- b) In der einschlägigen Literatur zur allgemeinen Sozialisationsforschung wird häufiger auf besondere Defizite hingewiesen, die im Hinblick auf die Analyse der Zusammenhänge von Sozialstruktur, familialer Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung bestehen (vgl. u.a. G. Steinkamp, 1991). Ob mit der Untersuchung musikalischer Werdegänge von Amateurmusikern bereits ein kleiner und – thematisch bedingt– sehr spezieller Beitrag zur Minderung solcher Defizite geleistet werden kann, bleibt abzuwarten.
- c) Als problematisch könnte sich erweisen, daß spezifische zeitliche Dimensionen von Umweltbedingungen im Schema nicht angegeben sind bzw. schematisch nicht erfaßt werden können.
- d) Zur schematischen Darstellung ist weiterhin kritisch anzumerken, daß zumindest zum augenblicklichen Zeitpunkt noch keine spezifischen Rangfolgen von Einflüssen und auch keine Besonderheiten von Wechselwirkungen anzuzeigen sind, obwohl der vorgestellte Entwurf entsprechend der Konzeption von Geulen und Hurrelmann eben auf der Grundannahme dieser alle Ebenen betreffenden Wechselwirkungen basiert. Hier muß abgewartet werden, welche Änderungen das Datenmaterial des Forschungsprojekts ermöglicht. Dabei ist aber gleich hinzuzufügen, daß jeder schematischen Auflistung Grenzen gesetzt sind, soll sie nicht zu einer totalen Verstrichelung und damit Aussagelosigkeit verkommen.

Literatur

1. Sozialisation/Sozialisationstheorien

- Bargel, T./Fauser, R./Mundt, J.W.: Soziale und räumliche Bedingungen der Sozialisation von Kindern verschiedener Soziotope. Ergebnisse einer Befragung von Eltern in Landgemeinden und Stadtvierteln in Nordhessen. Im Walter, H. (Hrsg.) Region und Sozialisation. Stuttgart-Bad Cannstadt 1981.
- dies.: Lokale Umwelten und familiäre Sozialisation: Konzeptualisierung und Befunde. In: Vaskovics, L.A. (Hrsg.): Umweltbedingungen familiärer Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Sozialisationsforschung. Stuttgart 1982.
- Bertram, II.: Probleme einer sozialstrukturell orientierten Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie. 5, 1976.
- ders.: Sozialstruktur und Sozialisation. Zur mikroanalytischen Analyse von Chancenungleichheit. Darmstadt 1981.
- Bilden, H.: Geschlechtsspezifische Sozialisation. Im Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim-Basel 1991.
- Blau, P.M.: Parameter sozialer Strukturen. In: Blau, P.M. (Hrsg.): Theorien sozialer Strukturen. Opladen 1978.
- Bronfenbrenner, U.: Ökologische Sozialforschung. Stuttgart 1976.
- ders.: The ecology of human development. Cambridge 1979.
- Geulen, D.: Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Ansätze. In: Hurrelmann/Ulich (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 1991.
- Geulen, D./Hurrelmann, IS.J Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann/Ulich (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. 1980.
- Huber, G.L./Mandl, II.: Kognitive Sozialisation. Im Hurrelmann/Ulich (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 1991. Hurrelmann, K.: Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 3, 1983.
- ders.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. 1. Aufl. 1986. 3. Aufl., Weinheim-Basel 1990,
- Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim-Basel 1980.
- dies. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim-Basel 1991.

- Kohli, M.: Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann/Ulich (Hrsg.): Neues 1. Handbuch der Sozialisationsforschung. 1991.
- Kreppmann, L.: Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann/Ulich (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 1991.
- Kreppner, K.: Sozialisation in der Familie. Im Hurrelmann/Ulich (Hrsg.). Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 1991.
- Schorb, B./Mohn, E./Theunert, Sozialisation durch Massenmedien. In: Hurrelmann/Ulich (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 1991.
- Steinkamp, G.: Sozialstruktur und Sozialisation. In: Hurrelmann/Ulich (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 1991.
- Tillmann, K.-J.: Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek 1989.
- Ulich, D.: Schulische Sozialisation. In: Hurrelmann/Ulich (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 1991.

1.1 Bezugsdisziplinen: Psychologie, Soziologie.

- Bargel, T./Kuthe, M./Mundt, J.W.: Die Indizierung von Soziotopen als Grundlage der Messung sozialer Disparitäten. In: Hoffmann-Nowotny, H.-J. (Hrsg.): Messung sozialer Disparitäten. Soziale Indikatoren. Konzepte und Forschungsansätze. Frankfurt-New York 1975.
- Boudon, R./Bourricaud, F.: Soziologische Stichworte. Opladen 1992.
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M. 1982 (TB 8. Aufl. 1996).
- Flade, A.: Kind und Umwelt. In: Kruse, L./Graumann, C.-F./Lantermann, E.-D. (Hrsg.): Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München 1990.
- Friedrichs, J./Kamp, K.: Methodologische Probleme des Konzepts „Lebenszyklus“. In: Kohli, M. (Hrsg.): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt-Neuwied 1978.
- Haubl, R./Peltzer, U./Wakenhut, R./Weidenfeller, G.: Veränderung und Sozialisation. Einführung in die Entwicklungspsychologie. Opladen 1985.
- Kohli, M. (Hrsg.): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt-Neuwied 1978. Müller, I.-P.: Klassen, Klassifikationen und Lebensstile. Forschungsberichte der Universität der Bundeswehr. München 1986.
- Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie. 4. Aufl., Donauwörth 1969.
- Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 2. Aufl., München-Weinheim 1987.

Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft — Kulturosoziologie der Gegenwart. Frankfurt-New York 1992.

Witte, E.W.: Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch. München 1989.

2. Musikalische Sozialisation

Abel-Struth, S.: Über musikalische Sozialisation. Musikpädagogische Überlegungen im Zusammenhang der Erforschung musikalischer Verhaltensweisen. In: Forschung in der Musikerziehung. Mainz 1974 (a).

dies.: Musikalische Sozialisation. Musikpädagogische Aspekte. In: Musik und Bildung. 9, 1974 (I).

dies.: Zur musikalischen Sozialisation des jungen Kindes, unter besonderer Berücksichtigung des Kinderliedes. In: Musik und Bewegung im Elementarbereich. Hrsg. v. Institut für Frühpädagogik im Zentrum für Bildungsforschung der Universität München. München 1974.

dies.: Musikalische Sozialisation. In: Musik und Individuum. Vorträge der 10. Bundesschulmusikwoche 1974. Mainz 1975.

Bruhn, H./Rösing, H.: Kultur und Musikpsychologie. In: Bruhn, H./Oerter, R./Rösing, H. (Hrsg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch. Reinbek 1993.

Buchhofer, B./Friedrichs, J./Lüdtke, I-1.: Musik und Sozialstruktur. Theoretische Rahmenstudie und Forschungspläne. Köln 1974.

Dollase, R./Rüsenberg, M./Stollenwerk, H. J.: Kohortenspezifische Sozialisation. In: Bruhn, H./Oerter, R./Rösing, H. (Hrsg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München 1985.

dies.: Demoskopie im Konzertsaal. Mainz 1986.

Gembris, H.: Musikalische Fähigkeiten und ihre Entwicklung. In: de la Motte, H. (Hrsg.): Psychologische Grundlagen des Musiklernens. Handbuch der Musikpädagogik. Bd. 4, Kassel 1987.

Harzer, L.: Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern (in der Altersklasse 18-30 Jahre). Unveröffentlichte wissenschaftl. Hausarbeit zur 1. Staatsprüfung. Universität Giessen 1995.

Kleinen, G.: Entwicklungspsychologische Grundlagen musikalischen Verhaltens. In: Segler, I-1. (Hrsg.): Musik und Musikunterricht in der Gesamtschule. Weinheim-Basel 1972.

ders.: Zur Psychologie des musikalischen Verhaltens. Frankfurt/M.-Berlin-München 1975.

ders.: Musikalische Sozialisation Sind Kurskorrekturen möglich? In: Musik und Kommunikation. 8, 1981.

Klüppelholz, W.: Momente musikalischer Sozialisation. In: Behne, K.-E. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung. 1 (Einzeluntersuchungen). Laaber 1980.

- Nauck-Börner, Chr.: Perspektiven einer ökologischen Theorie der musikalischen Sozialisation. In: Behne, K.-E. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung. 2 (Musikalische Sozialisation). Laaber 1981 (a),
- dies.: Musikalische Sozialisation und Musikpädagogik. In: Musik und Kommunikation. 8, 1981 (b).
- Pape, W.: Aspekte musikalischer Sozialisation. In: Rösing, H. (Hrsg.): Beiträge zur Populärmusikforschung. 18, Karben 1996.
- Pickert, D.: Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern im Bereich der klassischen und populären Musik – ein Forschungsprojekt. In: Olias, G. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung. 15 (Musiklernen – Aneignung des Unbekannten). Essen 1994.
- Rösing, H.: Musikalische Sozialisation. In: Helms, S./Schneider, R./Weber, R. (Hrsg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel 1995.
- Shuter-Dyson, R.: Musikalische Sozialisation durch Elternhaus und Schule. In: Bruten/ Oerter/Rösing (Hrsg.): Musikpsychologie. München 1985.
- dies.: Musikalische Sozialisation. Einfluß von Peers, Elternhaus, Schule und Medien. In: Bruhn/Oerter/Rösing (Hrsg.): Musikpsychologie. 1993.
- Silbermann, A.: Der Musikalische Sozialisierungsprozeß. Eine soziologische Untersuchung bei Schülern – Eltern – Musiklehrern, Köln 1976.
- Zimmermann, P.: Rock 'n Roller, Beats und Punks. Rockgeschichte und Sozialisation. Studien zur Jugendforschung. Essen 1984.

2.1 Bezugsdisziplinen: Musikpsychologie, Musiksoziologie, Musikpädagogik

- Abel-Struth, S.: Grundriß der Musikpädagogik. Mainz 1985.
- Austin, J.R.: The effect of musical tontest formst on self concept, motivation, achievement and attitude of elementary band students. In: Journal of Research in Music Education. 36, 1988.
- Bastian, H. G.: Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen, Mainz 1989.
- ders.: Jugend am Instrument. Eine Repräsentativstudie, Mainz 1991.
- ders. (Hrsg.): Begabungsforschung und Begabungsförderung in der Musik. Dokumentation eines nationalen Symposiums. Mainz 1993.
- Beckers, E./Beckers, 12.: Walkman, Fernsehen, Lieblingsmusik. Merkmale musikalischer Frühsozialisation. In: Schuhen, M.L. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung. 14 (Musikvermittlung als Beruf). Essen 1993.
- Behne, K.-E.: Musikalische Konzepte. Zur Schicht- und Altersspezifität musikalischer Präferenzen. In: Forschung in der Musikerziehung. Mainz 1975.
- ders.: Urteils- und Meinungsbildung. In: Bruhn/Oerter/Rösing (Hrsg.): Musikpsychologie. 1993.

- ders.: Musikgeschmack in den 90er Jahren. In: Deutscher Musikrat (Hrsg.): Musikforum. 1, 1996.
- ders.: Das Szene-Jahrhundert, In: Musik und Bildung. 4, 1996.
- Behne, K.-E./Kötter, E./Meißner, R.: Begabung – Lernen – Entwicklung. In: Dahlhaus, C./de la Motte, H. (Hrsg.): Neues Handbuch der Musikwissenschaft. Bd. 10 (Systematische Musikwissenschaft), Wiesbaden 1982.
- Bell C.R./Creswell, A.: Personality Differences among Musical Instrumentalists. In: Psychology of Music and Music Education. 2, 1984.
- Bennet, H.S.: On becoming a rock musician. Amtierst 1980.
- Bolay, E.-M.: Jazzmusikerinnen. Improvisation als Leben. Eine empirische Untersuchung zu Laufbahnen und Lebenswelten von Jazzmusikerinnen in den 90er Jahren. Kassel 1995.
- Bontinck, I.: Kultureller Habitus und Musik. In: Bruhn/Oerter/Rösing (Hrsg.): Musikpsychologie. 1993.
- Brand, M.: Relationship between home environment and selected musical attributes of second-grade children. In: Journal of Research in Music Education. 34, 1986.
- Brokaw, J.P.: The extent to which parental supervision and other selected factors are related to achievement of musical and technical-physical characteristics by beginning instrumental music students. *Diss.* University of Michigan 1983.
- Bruhn, H.: Berufsmusiker. In: Bruhn/Oerter/Rösing (Hrsg.): Musikpsychologie. 1993.
- Bruhn, H./Rösing, H.: Amateurmusiker. In: Bruhn/Oerter/Rösing (Hrsg.): Musikpsychologie. 1993.
- Clemens, M.: Amateurmusiker in der Provinz. Materialien zur Sozialpsychologie von Amateurmusikern. In: Klüppelholz, W. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung. 4 (Musikalische Teilkulturen). Laaber 1983.
- ders.: Rockmusik- und Jazzamateure unter soziologischen und psychologischen Aspekten. In: Holtmeyer, G. (Hrsg.): Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge – Entwicklungen – Perspektiven. Regensburg 1989.
- Dollase, R./Rüsenberg, M./Stollenwerk, H.J.: Rock-People oder Die befragte Szene. Frankfurt/M. 1974.
- dies.: Das Jazzpublikum. Zur Sozialpsychologie einer kulturellen Minderheit. Mainz 1978.
- Dowling, W.J./Harwood, D.L.; Music cognition. London 1986.
- Ebbecke, K./Lüschper, P.: Rockmusik-Szene intern. Fakten und Anmerkungen zum Musikleben einer industriellen Großstadt. Befragung Dortmunder Musiker. Stuttgart 1987.

- Ericsson, K.A./Tesch-Römer, C./Krampe, R.T.: The role of practice and motivation in the acquisition of expert-level performance in real life: an empirical evaluation of a theoretical framework. In: Howe, M. J. (Hrsg.): Encouraging the Development of Exceptional Abilities and Talents. The British Psychological Society. 1990.
- Etzkorn, K.P.: Über soziale und musikalische Eigenschaften: Aspekte der Statusdimensionen kreativer Musiker. In: Silbermann, A./König, R. (Hrsg.): Künstler und Gesellschaft. Opladen 1974.
- Gembris, E.L.: Musikalische Fähigkeiten bei Erwachsenen. In: Kraemer, R.D. (Hrsg.): Musikpädagogik. Mainz 1991.
- ders.: Fähigkeiten und Aktivitäten im Erwachsenenalter. In: Bruhn/ Oerter/ Rösing (Hrsg.): Musikpsychologie. 1993.
- Grimmer, F.: Künstlerische Ausbildung und Lebensgeschichte. In: Kaiser, H.J. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung. 7 (Unterrichtsforschung). Laaber 1986.
- dies.: Klavierausbildung im Spiegel subjektiver Deutung. Zur Auseinandersetzung mit eigener Lern- und Bildungsgeschichte von Musikstudenten in der Lehrerbildung. In: Kleinen, G. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung. 8 (Außerschulische Musikerziehung). Laaber 1987.
- dies.: Lebensgeschichtliche Determinanten als Herausforderungen einer Instrumentalpädagogik für Erwachsene. In: Holtmeyer, G. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Regensburg 1989.
- Harnischmacher, Chr.: Instrumentales Üben und Aspekte der Persönlichkeit. Frankfurt/ M.-Berlin-Bern-New York-Paris-Wien 1993.
- Kemp, A.: The Personality Structure of Musicians. In: Psychology of Music and Music Education. 9, 1981; 10, 1982.
- Kirchner, R.: Von der Geige zur Gitarre — Zur Musizierpraxis von Jugendlichen. In: Fischer, A./Fuchs, W./ Zinnecker, J. (Hrsg.): Freizeit und Jugendkulturen (Jugendwerk der Deutschen Shell). Bd. 2. Opladen 1985.
- Kleinen, G.: Kinderbilder als Erhebungsverfahren zur Musiksozialisation im Grundschulalter. In: Kaiser, H.J. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung. 7 (Unterrichtsforschung). Laaber 1986.
- ders.: Soziologie der Musikamateure. In: Holtmeyer, G. (Hrsg.): Musikalische Erwachsenenbildung. Regensburg 1989.
- Kluppelholz, W.: Motivation von Erwachsenen zum Instrumentalspiel. In: Holtmeyer, G. (Hrsg.): Musikalische Erwachsenenbildung. Regensburg 1989.
- Köhler, P./Schacht, K.: Die Jazzmusiker. Zur Soziologie einer kreativen Randgruppe. Freiburg 1983.
- Krampe, R.T./Tesch-Römer, C./Ericsson, K.A.: Biographien und Alltag von Spitzenmusikern. In: Kraemer, R.-D. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung. 12 (Musiklehrer. Beruf-Berufsfeld-Berufsverlauf). Essen 1991.

- LeBlanc, A.: An interactive theorie of music preference. In: Journal of Music Therapie. 19, 1982.
- Lenz, S.M.: A Base study of the musical abilities of three- and four-year-old children. Diss. University of Illinois 1978.
- Lewis, G.H.: The Sociology of Popular Cuhure. In: Current Sociology. 3, 1978.
- Manturzewska, M.: Musikalisches Talent im Lichte biographischer Forschung. In: Rohlfs, E. (Hrsg.): Musikalische Begabung finden und fördern. Regensburg 1986.
- dies.: A Biographical Study of the Life-Span Development of Professional Musicians. In: Psychology of Music and Music Education, 18, 1990.
- Marty, Q.G.: Influences of selected family background, training, an career preparationfactors on the career development of symphony orchestra musicians: a pilotstudy. Diss. University of Rochester 1982.
- Mende, A.: Musik und Alter. Ergebnisse zum Stellenwert von Musik im biographischen Lebenslauf. In: Rundfunk und Fernsehen. 3, 1991.
- Niketta, R.: Rockmusikgruppen. In: Bruhn/Oerter/Rösing (Hrsg.): Musikpsychologie. 1985.
- Niketta, R./Volke, E.: Weiterbildungsbedarf von Rockmusikern und Rock-musikerinnen. In: Schuhen, M. L. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung. 14 (Musikvermittlung als Beruf). Essen 1993.
- dies.: Rock und Pop in Deutschland. Ein Handbuch für öffentliche Einrichtungen und andere Interessierte, Kulturhandbücher NRW, Bd. 5, Essen 1994.
- Oerter, R.: Handlungstheoretische Ansätze in der Musikpsychologie. In: Bruhn/Oerter/ Rösing (Hrsg.): Musikpsychologie. 1985.
- Oerter, R./Rösing, H.: Kultur und Musikpsychologie. In: Bruhn/Oerter/ Rösing (Hrsg.): Musikpsychologie. 1993.
- Pape, W.: Aspekte zur musikalischen Sozialisation durch Musikunterricht in den verschiedenen Bundesländern. In: Behne, K.-E. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung. 2 (Musikalische Sozialisation). Laaber 1981.
- Pape, W./Pickert, D.: Forschungsprojekt: Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern im Bereich der klassischen und populären Musik. In: ASPM. Info Nr. 8, Sept. 1993.
- Payne, V.: The special needs ancl problems of the musical gifted. Diss. University of New York 1980.
- Peery, J.C./Peery, I.W./Draper, Th. (Hrsg.): Music and Child Development, Berlin-Heidelberg-New York 1987.
- Pickert, D.: Außerschulische Aktivitäten von Musiklehrern. Eine sozialpsy-chologische Untersuchung. Regensburg 1992.

- Power, K.M.: A cross-cultural study of mothers' and teachers' attitudes toward musiceducation in die U.S.A. and Japan. Diss. University of Hawaii 1990.
- Prince, W.E: A paradigm for research an music listening. In: Journal of Research in Music Education. 19, 1971 (dt. Übersetzung in: Dopheide, B. [Hrsg.]: Hörerziehung. Darmstadt 1977).
- Reimers, A.: Laienmusizieren in Köln. Köln 1996.
- Ross, P.: Grundlagen einer musikalischen Rezeptionsforschung. In: Rösing, 1-1. (Hrsg.): Rezeptionsforschung in der Musikwissenschaft. Darmstadt 1983.
- Scheuer, W.: Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Mainz 1988.
- Schwörer, W.: Jazzszene Frankfurt, Eine musiksoziologische Untersuchung zur Situation anfangs der achtziger Jahre. Mainz 1988.
- Shuter-Dyson, R.: Psychologie musikalischen Verhaltens. Angloamerikanische Forschungsbeiträge. Mainz 1982.
- Shuter-Dyson, R./Bariel, C.: The psychology of musical ability. London 1981.
- Sloboda, J.A. (Hrsg.): Generative processes in music. The psychology of performance, improvisation and composition. 2. Aufl., Oxford 1988.
- Sloboda, J.A./Rowe, M.J.A.; Biographical Precursors of Musical Excellence: An InterviewStudy. In: Psychology of Music and Music Education. 19, 1991.
- Vogl, M.: Instrumentenpräferenz und Persönlichkeitsentwicklung. Eine musik- und entwicklungspsychologische Forschungsarbeit zum Phänomen der Instrumentenpräferenz bei Musikern und Musikerinnen. Diss. München 1991.
- Wilson, F.R./Roehmann, F.L. (Hrsg.); Music and child development. Proceedings of the 1987 Denver Conference — Biology and Music. St. Louis 1990.
- White, A.L. (Hrsg.): A professional jazz group. In: White, A.L. (Hrsg.): Lost in Music. Culture, Style and the Musical Event. London-New York 1987.
- Wood, D.: The parent as music educator. In: International Music Education (ISMEJahrb.). 14, 1987.

Prof. Dr. Winfried Pape
 Institut für Musikwissenschaft/Musikpädagogik
 Universität Gießen
 Karl-Glöckner-Str. 21 D
 35394 Gießen

Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern — Zwischenergebnisse einer empirischen Untersuchung

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung : Fachgeschichte
- Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. - Essen: Die Blaue Eule 1997. (Musikpädagogische
Forschung. Band 18)*

In unserer Studie, durchgeführt von W. Pape/D. Pickert am Institut für Musikwissenschaft/Musikpädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen, untersuchen wir Werdegänge von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die als Amateurmusiker in unterschiedlichen Ensembleformen (Kammermusikgruppen, Orchestern, Blasorchestern, Posaunenchor, Folkloregruppen, Rock/-Popgruppen und Jazzformationen) in der Region Hessen aktiv sind und mit diesen Ensembles in der Öffentlichkeit auftreten, also Teil des öffentlichen Musiklebens sind.¹ Abgrenzungen zwischen professionellen Musikern und Musikamateuren bestehen in der Funktion des Gelderwerbs, in dem Zeitaufwand für die Musikausübung, in der Funktion der Musikausübung und im sozialen Bezugsrahmen der Tätigkeiten. Gemeinsam ist Profis wie Amateuren, daß sie in der Öffentlichkeit auftreten und in ein System von Professionalität, Amateurismus und Öffentlichkeit eingebunden sind, das in Wechselbeziehung zueinander steht (Nach Stebbins P-A-F-System; professional, amateur, public; vgl. Stebbins, RA., 1979, 1980). Die Ensembleaktivitäten dienen den Amateurmusikern nicht als Grunderwerb für den Lebensunterhalt, sondern sind Teil ihrer Freizeitaktivitäten.¹

Der folgende Beitrag stellt Ergebnisse unserer Studie vor, die sich auf die Interaktionsebene in dem Modell musikalischer Sozialisation, vorgestellt von W. Pape, beziehen²; im speziellen betreffen sie Merkmale des Instrumentalspiels. Im Kontext musiksozialisatorischer Vorgänge läßt sich das Spielen eines Instruments für eine forschungspragmatische Aufbereitung unter zwei wesentlichen Aspekten sehen:

- a) zum einen als aktuelle instrumentale Praxis, in der das Instrument eingesetzt wird, sei es solistisch oder in einem Ensemble und
- b) zum anderen als individueller instrumentaler Lernprozeß.

In diesem Beitrag sollen auf Merkmale beim Erlernen des Instrumentalspiels eingegangen und diese zum Teil im Zusammenhang mit gen-

1 Falls nicht ausdrücklich angemerkt werden die Begriffe Amateurmusiker, Musiker, Sänger und Spieler *für* beide Geschlechter synonym verwendet.

2 Vgl. Aufsatz von Pape, W.: Perspektiven musikalischer Sozialisation, S. 140.

respezifischer Ensemblepraxis in der aktuellen Situation betrachtet werden.

Bisherige Untersuchungen, die das Erlernen des Instrumentalspiels im Untersuchungsdesign integrieren; berücksichtigen meist nur die Ausübung einer Musikart bzw. sind nicht nach der Praxis spezifischer ausgeübter Musikarten differenziert (vgl. Pickert, D., 1994). Ansatzweise wurde in einer explorativen Studie über Amateurmusiker auf Unterschiede beim Erlernen eines Instruments, in Verbindung mit unterschiedlicher genrespezifischer Ensemblepraxis, hingewiesen (Clemens, M., 1983).

In der Forschung mangelt es an einem differenzierten Vergleich zwischen Faktoren, die das Erlernen eines Instruments im Zusammenhang mit der genrespezifischen Praxis betreffen. Ein Ziel unserer Studie ist, Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten in den musikalischen Werdegängen von Amateurmusikern herauszuarbeiten. Dabei ist eine grundlegende Hypothese, daß Merkmale instrumentaler Lernprozesse bei Musikern, die verschiedene Musikarten ausüben, unterschiedlich ausgeprägt sind. In Blickrichtung musikalische Sozialisation bedeutet dies, die Merkmale haben eine verschiedenartige Gewichtung im Sozialisationsprozeß.³

Studie

Die Stichprobe wurde nach dem Quotenverfahren erhoben. Die Quoten sollten dem Vergleich von Merkmalen musikalischer Sozialisation dienen. Die Quotenvorgaben bestanden aus den unterschiedlichen genrespezifischen Ensemblesstätigkeiten, der Altersspanne zwischen 15 und 35 Jahren, dem Geschlecht und den Regionen Mittel- und Nordhessen (ohne den südlichen Ballungsraum Rhein-Main). Die Umfrage wurde mit Fragebogen und postalischer Versendung durchgeführt. Die Erhebung begann mit einem Vorlauf 1994 und schloß mit der Haupterhebung im Jahre 1995 bis Anfang 1996 ab.⁴

Versendet wurden insgesamt 1500 Fragebögen, Der Rücklauf betrug n=720 Fragebögen, 48 %. Der hohe Rücklauf des umfangreichen Fragebogens erklärt sich durch verschiedene Punkte:

3 Zur Hypothesenerstellung und Operationalisierung vgl. Pickert, D., 1994.

4 Die umfangreiche Studie war nur durch eine Förderung der Deutschen Forschungsgemeinschaft möglich.

- ◆ Die Befragten wurden telefonisch oder persönlich über die Untersuchung informiert und zur Mitarbeit aufgefordert. Anhand der Gespräche gewannen wir den Eindruck, daß die Amateurmusiker ein nicht unerhebliches Interesse an einer so gelagerten Untersuchung hatten.
- ◆ Zur Quotenerfüllung wurden die Befragten bei ausbleibenden Fragebögen nochmals um Beteiligung an der Untersuchung gebeten.
- ◆ Die vorhandenen Adressen zu Beginn der Erhebung ergänzten sich im folgenden durch Informationen der bisher Befragten und durch Auskünfte von Kulturämtern, Vereinen, etc. Die Untersuchung wurde unter Amateurmusikern bekannt und nach dem Schneeballprinzip weiterempfohlen.
- ◆ Für uns war es von Vorteil, bestimmte Kenntnisse des Musiklebens in Regionen Hessens zu haben, sei es durch Informationen von seiten Studierender und Amateurmusiker oder durch Eigenaktivitäten in musikbezogenen Szenen.
- ◆ Als wichtig erwiesen sich auch Anregungen aus Seminaren sowie geleistete Vorarbeiten in themenbezogenen Magister-/Examensarbeiten.

Während der Erhebung wurden die Angaben in eine Urmatrix eingegeben, wodurch eine ständige Überwachung der Quotenvorgabe gegeben war. Damit war es möglich, gezielt Musiker, Institutionen, Vereine und Ensembles anzusprechen. Nach abgeschlossener Erhebung wurden Merkmale der Urmatrix in eine Datenmatrix recodiert. Die Daten dieser Matrix sind Grundlage der Auswertung. Für die Auswertung konnten 607 Fragebögen berücksichtigt werden.

Ergebnisse

Haupt- und Nebeninstrument

Im Fragebogen wurde als Einstieg in die Thematik nach den zur Zeit gespielten Instrumenten, untergliedert in Haupt- und Nebeninstrument, und den damit im Zusammenhang stehenden Merkmalen gefragt. Die genannten Instrumente wurden in eine Urmatrix übertragen und zur besseren Übersicht in sieben Instrumentengruppen, einschließlich Gesang, recodiert.⁵

⁵ Gesang wird ausschließlich als musikalische Tätigkeit innerhalb eines instrumentalen Ensembles (z.B. Band, Folkloregruppe) verstanden.

Die Verteilung der Instrumentengruppen beim Hauptinstrument zeigt eine Abnahme von den Streichinstrumenten über die Holzblas-, Zupf- und Blechblasinstrumente zu den Tasteninstrumenten. Am wenigsten kommen Perkussionsinstrumente und Gesang vor (vgl. Tabelle 1).

Kein zweites Instrument (Nebeninstrument) spielen ca. ein Drittel der Befragten (n=209, 34,4 %). Bei den Musikern, die kein Nebeninstrument spielen, sind in Relation zum Hauptinstrument die Anteile bei den Perkussionisten am größten, gefolgt von den Blechbläsern, den Streichern, den Zupfmusikern und den Holzbläsern. Etwa ein Viertel der Musiker von Tasteninstrumenten als auch ein Viertel der Sänger spielen kein Nebeninstrument (vgl. Tabelle 2).

Ein zweites Instrument spielen ca. zwei Drittel der Befragten (n=398, 65,6 %). Am häufigsten werden als Nebeninstrumente Tasteninstrumente gespielt, gefolgt von Holzblas-, Zupf-, Blechblas-, Streich- und Perkussionsinstrumenten. Auch Gesang ist hier einzuordnen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Verteilung des Haupt- und Nebeninstruments bei Musikerinnen und Musikern

Instrumentengruppen	Hauptinstrument						Nebeninstrument					
	w	%	m	%	n	%	w	%	m	%	n	%
kein Nebenin.	-	-	-	-	-	-	89	36,6	120	33,0	209	34,4
	-	-	-	-	-	-	243	100	364	100	607	100
Tasteninstrument	36	14,8	53	14,6	89	14,7	55	35,7	57	23,4	112	28,1
Zupfinstrument	29	11,9	83	22,8	112	18,5	20	13,0	58	23,8	78	19,6
Holzblasinstrument	67	27,6	49	13,5	116	19,1	45	29,2	42	17,2	87	21,9
Blechblasinstrument	15	6,2	79	21,7	94	15,5	8	5,2	38	15,6	46	11,6
Streichinstrument	81	33,3	38	10,4	119	19,6	13	8,4	8	3,3	21	5,3
Perkussionsinstrument	3	1,1	47	12,9	50	8,2	3	1,9	7	2,9	10	2,5
Gesang	12	4,9	15	4,1	27	4,4	10	6,5	34	13,9	44	11,1
	243	100	364	100	607	100	154	100	244	100	398	100
	V=.4266 p=.000						V=.2935 p=.000					

Die Verteilung der Haupt- bzw. Nebeninstrumenten nach Geschlecht zeigt deutlich unterschiedliche Tendenzen in der Präferenzierung von Musikinstrumenten bei weiblichen Musikerinnen (n=243, 40 %) und männlichen Musikern (n=364, 60%). Als Hauptinstrument spielen weibliche Musikerinnen Streich- und Holzblasinstrumente ungleich mehr als männliche Musiker. Dagegen spielen männliche Musiker häu-

figer Zupf-, Blechblas- und Perkussionsinstrumente. Gesang und Tasteninstrumente sind zwischen den Geschlechtern ausgewogen verteilt. Auch beim Nebeninstrument spielen Musikerinnen häufiger Streich-, Holzblas- und Tasteninstrumente. Musiker dominieren wiederum bei Zupf- und Blechblasinstrumenten und Gesang. Der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Instrumentengruppen ist beim Nebeninstrument nicht so stark ausgeprägt wie beim Hauptinstrument (vgl. Tab. 1).

Tabelle 2: Anteile der Befragten in den Instrumentengruppen des Hauptinstruments, die kein Nebeninstrument spielen

	Hauptinstrument						
	Tasten- instrument	Zupf- instrument	Holzblas- instrument	Blechblas- instrument	Streich- instrument	Perkus- sionsinstr.	Gesang
spielen	89	112	116	94	119	50	27
Haupt- instrument	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
davon kein Neben- instrument	21	39	35	40	42	25	7
	23,6%	34,8%	30,2%	42,6%	35,3%	50,0%	25,7%

Tabelle 3: Kontingenzen zwischen Haupt- und Nebeninstrument

	Hauptinstrument						
Neben- instrument	Tasten- instrument	Zupf- instrument	Holzblas- instrument	Blechblas- instrument	Streich- instrument	Perkus- sionsinstr.	Gesang
Tasten- instrument	13	19	20	11	37	5	7
	19,1	26,0	24,7	20,4	48,1	20,0	35,0
Zupf- instrument	8	26	10	9	7	8	10
	11,8	35,6	12,3	16,7	9,1	32,0	50,0
Holz- blasinstrument	13	3	46	7	14	3	1
	19,1	4,1	56,8	13,0	18,2	12,0	5,0
Blechblas- instrument	13	4	2	20	3	2	2
	19,1	5,5	2,5	37,0	3,9	8,0	10,0
Streich- instrument	10	3	-	1	7	-	-
	14,7	4,1	-	1,9	9,1	-	-
Perkussions- instrument	2	1	1	3	1	2	-
	2,9	1,4	1,2	5,6	1,3	8,0	-
Gesang	9	17	2	3	8	5	-
	13,2	23,3	2,5	5,6	10,4	20,0	-
	68	73	81	54	77	25	20
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

V=.3554 p=.000

Inwieweit Amateurmusiker sich auf eine Instrumentengruppe konzentrieren oder Instrumente anderer Gruppen spielen, ist mittels der Kontingenz zwischen Haupt- und Nebeninstrument geprüft worden. Dabei ist eine hohe Übereinstimmung in der Verbindung von Haupt- und Nebeninstrument in den jeweiligen Instrumentengruppen Zupf-, Holzblas- und Blechblasinstrumenten zu beobachten, d.h. Instrumente der gleichen Instrumentengruppe werden bevorzugt als Nebeninstrumente gespielt. Im Gegensatz dazu spielen mehrheitlich Perkussionsspieler und Sänger am häufigsten Zupfinstrumente, Streicher spielen am häufigsten ein Tasteninstrument als Nebeninstrument. Bei den Spielern von Tasteninstrumenten ist keine herausragende Konzentrierung in der Verknüpfung mit dem zweiten Instrument festzustellen (vgl. Tabelle 3). In einigen Verknüpfungen der Instrumentengruppen von Haupt- und Nebeninstrument sind, nach Geschlecht differenziert, unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zu beobachten. Diese geschlechtsspezifischen Tendenzen in der Bevorzugung von Haupt- und Nebeninstrumenten lassen sich aus den relativen Prozentverhältnissen in den Kontingenzen von Haupt- und Nebeninstrument, nach Geschlecht gruppiert, erkennen. Berücksichtigt werden nur die Verknüpfungen, deren Differenzen zwischen Musikerinnen und Musikern größer als 20% sind. Tendenzielle Schwerpunkte bei der Kombination der Instrumente von Haupt- und Nebeninstrument nach Geschlecht sind aus folgender Tabelle ersichtlich (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Verknüpfungen von Instrumentengruppen im Haupt- und Nebeninstrument, nach Geschlecht differenziert. Angaben in Prozent.

Verknüpfungen der Instrumentengruppen:

Haupt-	und Nebeninstrument	Geschlecht		
		m	w	
Tasteninstrument	und Tasteninstrument	29,3 %	3,7 %	männl. dominant
Blechblasinstrument	und Blechblasinstrument	43,2 %	10,0 %	
Streichinstrument	und Zupfinstrument	23,7 %	3,7 %	
Perkussionsinstrument	und Tasteninstrument	21,7 %	0,0 %	
Perkussionsinstrument	und Zupfinstrument	34,8 %	0,0 %	
Gesang	und Perkussionsinstrument	69,2 %	14,3 %	
Tasteninstrument	und Holzblasinstrument	9,8 %	33,3 %	weibl. dominant
Tasteninstrument	und Streichinstrument	7,3 %	35,9 %	
Zupfinstrument	und Holzblasinstrument	0,0 %	23,1 %	
Streichinstrument	und Tasteninstrument	30,4 %	55,6 %	
Gesang	und Tasteninstrument	14,3 %	85,7 %	

Mit Mehrfachantworten gaben die Befragten an, was den Anstoß zum Spielen von Haupt- und Nebeninstrumenten gegeben hatte. Die genannten Arten der jeweiligen Anregungen wurden in acht Kategorien recodiert. Aufgrund der Häufigkeiten unterschiedlicher Angaben ergab sich eine Codierung dreier Merkmale. Die Tabelle gibt die summierten Kontingenzen wieder (vgl. Tabelle 5).

Beim Hauptinstrument wie beim Nebeninstrument stehen musikimmanente Gründe an erster Stelle, die zum Spiel geführt haben. Angaben wie Faszination des Instruments, Klang des Instruments, Wunsch in einem Ensemble zu spielen, Konzertbesuch, musikalische Vorbilder, vorhandenes Instrument und Interesse an nichtklassischen Genres belegen das. Die nächst größere Bedeutung für die Motivation zum Instrumentalspiel (Haupt- und Nebeninstrument) kommt der Familie und deren Mitgliedern zu. Mit Abstand folgen Anregungen durch Freunde und Bekannte sowie durch Vereine bzw. Musikvereine. Eine noch geringere Rolle nehmen die Musikalische Früherziehung bzw. die Musikschule ein. Eher marginalen Einfluß haben Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen und Personen, die an Volkshochschulen unterrichten. Das gleiche gilt für Anregungen, die auf Ensembleaktivitäten gründen.

Werden die Anregungsfaktoren zum Instrumentalspiel nach Instrumentengruppen differenziert, zeigt sich, daß bei allen Instrumentengruppen der musikimmanente Anregungsfaktor vorherrscht. Die häufigsten Anregungsfaktoren haben folgende unterschiedliche Gewichtung in den Instrumentengruppen:

Beim Hauptinstrument Tasten- und Streichinstrument, beide die bürgerlich-klassischen Instrumente, kommen an zweithäufigster Stelle die Anregungen zum Instrumentalspiel von den Eltern bzw. aus dem Elternhaus. Die Bedeutung von Vereinen und Musikvereinen als Vermittler des Instrumentalspiels wird besonders bei Holz- und Blechblasinstrumenten evident. Bei Zupfinstrumenten, Perkussionsinstrumenten und Gesang ist der Einfluß von Freunden zu beobachten.

Beim Nebeninstrument weichen die an zweiter Stelle genannten Anregungsfaktoren gegenüber den Anregungsfaktoren beim Hauptinstrument dahingehend ab, daß das Erlernen von Holzblasinstrumenten (im besonderen das Erlernen der Blockflöte) sowie der Einsatz der Stimme im Ensemble stärker durch Eltern beeinflusst wurden (vgl. Tabelle 5).

Das Alter, in dem mit dem Spielen des Haupt- bzw. Nebeninstruments begonnen wurde, umfaßt die Altersspanne von 3 bis 31 Jahren beim Hauptinstrument und von 4 bis 30 Jahren beim Nebeninstrument. Die Altersangaben wurden in Gruppen recodiert, deren Staffelung zwei Jahre beträgt.

Tabelle 5: Anregungen zum Instrumentalspiel

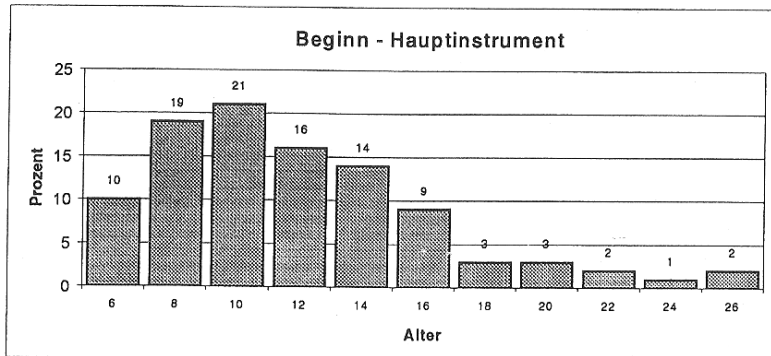
Anregung	Hauptinstrument							n
	Tasten- instr.	Zupf- instr.	Holzblas instr.	Blech- blasinstr.	Streich- instr.	Perkus- sionsinstr.	Gesang	
Eltern	53 29,1 %	25 10,3 %	36 16,2 %	37 19,6 %	95 39,5 %	7 6,7 %	4 6,4 %	258 20,7 %
Freunde	21 11,5 %	42 17,3 %	33 14,9 %	35 18,6 %	20 8,3 %	20 19,2 %	11 18,6 %	182 ¹ 14,6 %
Musikimma- nente Gründe	91 50 %	149 61,5 %	85 38,4 %	56 29,7 %	101 42,0 %	59 56,7 %	35 59,3 %	576 46,2 %
Schule/Lehrer	1 0,5 %	1 0,4 %	2 0,9 %	3 1,5 %	8 3,3 %	1 0,9 %	0 0 %	16 1,2 %
MFE/ Musikschule	8 4,3 %	2 0,8 %	9 4,1 %	5 2,6 %	18 7,5 %	4 3,8 %	1 1,6 %	47 3,7 %
Verein	8 4,3 %	22 9,0 %	53 23,9 %	48 25,5 %	3 1,2 %	12 11,5 %	6 10,1 %	151 12,1 %
Ensemble- aktivitäten	0 0 %	1 0,4 %	0 0 %	3 1,5 %	3 1,2 %	1 0,9 %	2 3,2 %	10 0,8 %
sonstige	0 0 %	0 0 %	3 1,3 %	1 0,5 %	2 0,8 %	0 0 %	0 0 %	6 0,5 %
	182 100 %	242 100 %	221 100 %	188 100 %	240 100 %	104 100 %	59 100 %	1246 100 %

Anregung	Nebeninstrument							n
	Tasten- instr.	Zupf- instr.	Holzblas instr.	Blech- blasinstr.	Streich- instr.	Perkus- sionsinstr.	Gesang	
Eltern	59 28,9 %	15 9,7 %	36 23,3 %	17 20,7 %	9 23,6 %	2 12,5 %	17 20,0 %	159 21,7 %
Freunde	24 11,7 %	25 16,2 %	18 11,6 %	15 18,2 %	3 7,8 %	3 18,7 %	14 16,4 %	102 13,9 %
Musikimma- nente Gründe	98 48,0 %	78 50,6 %	62 40,2 %	20 24,3 %	19 50,0 %	10 62,5 %	37 43,5 %	324 44,2 %
Schule/Lehrer	1 0,5 %	0 0 %	2 1,2 %	1 1,2 %	1 2,6 %	0 0 %	0 0 %	5 0,6 %
MFE/ Musikschule	8 3,9 %	5 3,2 %	9 5,8 %	2 2,4 %	4 10,5 %	0 0 %	4 4,7 %	32 4,3 %
Verein	4 1,9 %	23 14,9 %	21 13,6 %	24 29,2 %	0 0 %	1 6,2 %	7 8,2 %	76 10,3 %
Ensemble- aktivitäten	2 0,9 %	6 3,8 %	6 3,8 %	3 3,6 %	1 2,6 %	0 0 %	6 7,0 %	24 3,2 %
sonstige	8 3,9 %	2 1,2 %	0 0 %	0 0 %	1 2,6 %	0 0 %	0 0 %	11 1,5 %
	204 100 %	154 100 %	154 100 %	82 100 %	38 100 %	16 100 %	85 100 %	733 100 %

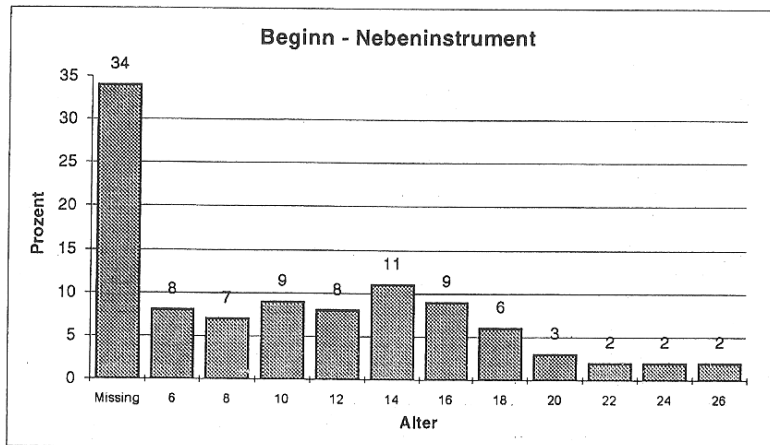
Der Beginn mit dem Hauptinstrument zeigt deutlich eine Konzentration in den Altersgruppen 8/9 und 10/11. Zu konstatieren ist, daß die Hälfte der Amateurmusiker bis zum 12. Lebensjahr mit dem Spielen ihres Hauptinstruments begonnen. In den folgenden Altersgruppen ist eine stetige Zeitpunktabnahme zu verzeichnen. Immerhin begannen aber noch über ein Drittel der Amateurmusiker im Alter zwischen dem 12. und 17. Lebensjahre mit dem Spiel ihres Hauptinstruments.

Das Alter, in dem mit dem Nebeninstrument begonnen wurde, hat eine ganz andere Verteilungsstruktur. Sie ist dadurch gekennzeichnet, daß markante Ausprägungen fehlen. Insgesamt erfolgte der Beginn des Spiels von Nebeninstrumenten relativ später als der Beginn des Spiels auf Hauptinstrumenten (vgl. Grafik 1a, 1b).

Grafik 1 a:

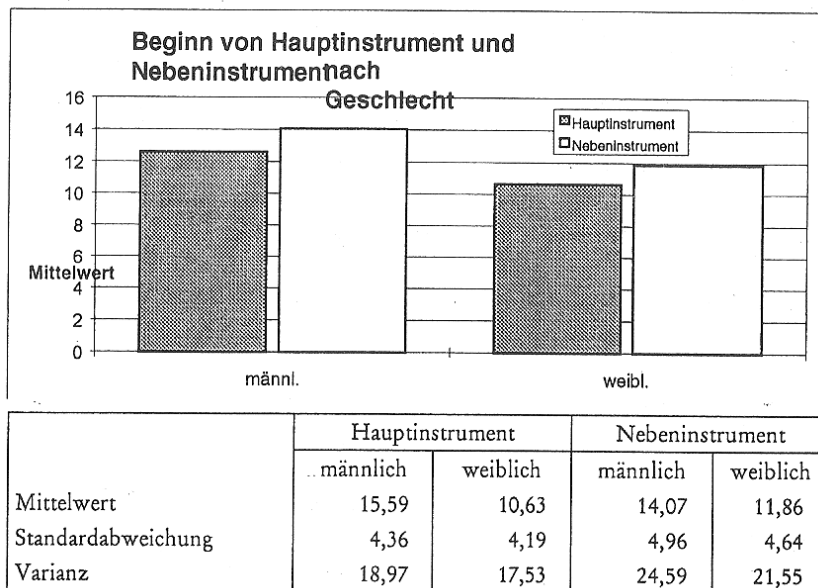


Grafik 1 b:



Das Alter, in dem mit dem Spiel des Haupt- bzw. Nebeninstruments begonnen wurde, zeigt hinsichtlich des Geschlechts bedeutende Unterschiede. Musikerinnen begannen ihr Haupt- und Nebeninstrument deutlich früher als männliche Musiker — im Durchschnitt eineinhalb Jahre (vgl. Grafik 2).

Grafik 2:



Die Häufigkeiten der Kontingenzen zwischen Beginn des Instrumentalspiels und den Instrumentengruppen bei Haupt- bzw. Nebeninstrument geben differenzierten Aufschluß über den unterschiedlichen Beginn des Instrumentalspiels.

Beim Hauptinstrument zeigt sich, daß am häufigsten sehr früh mit Tasten- und Streichinstrumenten angefangen wurde. Aber auch bei Perkussionsinstrumenten ist ein relativ früher Beginn festzustellen. Dagegen erfolgte das Spielen von Zupfinstrumenten und das Singen bei einem großen Teil der Befragten erst ziemlich spät. Blech- und Holzblasinstrumente wurden am häufigsten im Alter zwischen den 10. und 13. Jahren erlernt.

Beim Nebeninstrument, nach Instrumentengruppen differenziert, zeigt der Instrumentalspielbeginn, daß am häufigsten mit Klavier, Streich- und Holzblasinstrumenten (hier hat die Blockflöte eine sehr hohe Bedeutung) angefangen wurde. Relativ spät liegt der Beginn bei Zupf-, Perkussionsinstrumenten und Gesang. Der Beginn des Blechblasin-

strumentenspiels ist auf die Altersspanne zwischen dem 10 und dem 15. Lebensjahr konzentriert. (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Kontingenz zwischen Beginn des Instrumentalspiels (Alter) und den Instrumentengruppen

Alter	Hauptinstrument							n
	Tasten- instr.	Zupf- instr.	Holzblas- instr.	Blech- blasinstr.	Streich- instru.	Perkus- sionsinstr.	Gesang	
3-7	16	3	4	6	26	0	5	60
	18,0 %	2,7 %	3,4 %	6,4 %	21,8 %	0 %	18,5 %	9,9 %
8/9	27	16	14	16	31	11	2	117
	30,3 %	14,3 %	12,1 %	17,0 %	26,1 %	22,0 %	7,4 %	19,3 %
10/11	22	16	34	24	28	5	1	130
	24,7 %	14,3 %	29,3 %	25,5 %	23,5 %	10,0 %	3,7 %	21,4 %
12/13	7	18	23	20	15	12	4	99
	7,9 %	16,1 %	19,8 %	21,3 %	12,6 %	24,0 %	14,8 %	16,3 %
14/15	9	25	15	8	10	11	5	83
	10,1 %	22,3 %	12,9 %	8,5 %	8,4 %	22,0 %	18,5 %	13,7 %
16/17	6	20	13	3	4	4	4	54
	6,7 %	17,9 %	11,2 %	3,2 %	3,4 %	8,0 %	14,8 %	8,9 %
18/19	0	7	5	1	3	1	1	18
	0,0 %	6,3 %	4,3 %	1,1 %	2,5 %	2,0 %	3,7 %	3,0 %
20/21	1	4	2	5	0	3	2	17
	1,1 %	3,6 %	1,7 %	5,3 %	0,0 %	6,0 %	7,4 %	2,8 %
22/23	1	1	3	3	0	2	3	13
	1,1 %	0,9 %	2,6 %	3,2 %	0,0 %	4,0 %	11,1 %	2,1 %
24/25	0	0	2	1	1	0	0	4
	0,0 %	0,0 %	1,7 %	1,1 %	0,8 %	0,0 %	0,0 %	0,7 %
26-31	0	2	1	7	1	1	0	12
	0,0 %	1,8 %	0,9 %	7,4 %	0,8 %	2,0 %	0,0 %	2,0 %
	89	112	116	94	119	50	27	607

$V=.3176$ $p=.000$

Alter	Nebeninstrument							n
	Tasten- instr.	Zupf- instr.	Holzblas- instr.	Blech- blasinstr.	Streich- instr.	Perkus- sionsinstr.	Gesang	
4-7	22 19,6 %	0 0,0 %	20 23,0 %	2 4,3 %	0 0 %	0 0 %	6 13,6 %	50 12,6 %
8/9	15 13,4 %	5 6,4 %	10 11,5 %	5 10,9 %	5 23,8 %	0 0,0 %	1 2,3 %	41 10,3 %
10/11	14 12,5 %	7 9,0 %	8 9,2 %	14 30,4 %	7 33,3 %	1 10,0 %	2 4,5 %	53 13,3 %
12/13	14 12,5 %	13 16,7 %	10 11,5 %	6 13,0 %	2 9,5 %	2 20,0 %	3 6,8 %	50 12,6 %
14/15	11 9,8 %	18 23,1 %	12 13,8 %	9 19,6 %	2 9,5 %	4 40,0 %	11 25,0 %	67 16,8 %
16/17	16 14,3 %	12 15,4 %	12 13,8 %	1 2,2 %	2 9,5 %	0 0,0 %	9 20,5 %	52 13,1 %
18/19	9 8,0 %	8 10,3 %	6 6,9 %	6 13,0 %	1 4,8 %	1 10,0 %	7 15,9 %	38 9,5 %
20/21	5 4,5 %	7 9,0 %	4 4,6 %	1 2,2 %	0 0,0 %	1 10,1 %	7 15,9 %	19 4,8 %
22/23	0 0,0 %	1 1,3 %	2 2,3 %	1 2,2 %	2 9,5 %	1 10,1 %	4 9,1 %	11 2,8 %
24/25	3 2,7 %	2 2,6 %	3 3,4 %	1 2,2 %	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	9 2,3 %
26-30	3 2,7 %	5 6,4 %	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	8 2,0 %
	112	78	87	46	21	10	44	398

V=.2252 p=.000

Genrespezifische Ensemblepraxis

Oben aufgeführte Merkmale und Zusammenhänge geben schon ein differenziertes Bild über das Erlernen des Instrumentalspiels von Amateurmusikern. Ein wesentliches Interesse der Untersuchung besteht jedoch darin, Faktoren musikalischer Aneignung in der Differenzierung nach genrespezifischen Aktivitäten, also den unterschiedlich praktizierten Musikarten in Ensembles, zu untersuchen. Eine Konzentrierung oder Streuung der Beobachtungen bei Merkmalen des Erlernens von Instrumenten, im Zusammenhang mit der Ausübung klassischer und populärer Musik, lassen Orientierung und Rückschlüsse zu, inwieweit systematische Merkmale bzw. spezifische Typisierungen als bedingende Faktoren musikalischer Sozialisation angesehen werden können.

Der Themenbereich Ensemblepraxis wurde mit offenen Fragen zur Mitgliedschaft in (bis zu drei verschiedenen) Ensembles untersucht. Zum jeweiligen Ensemble waren die entsprechende Tätigkeitsdauer, das gespielte Instrument und die praktizierten Musikarten anzugeben. Die in freien Antworten genannten Musikstile, Musikepochen, Komponisten, Interpreten und Kompositionen wurden in eine Urmatrix übertragen. Im Vergleich mit weiteren Merkmalen und Indikatoren, die ebenfalls Musikarten beschreiben, wurden diese Angaben in zwölf Kategorien übergeordneter Musikarten recodiert.

Die genrespezifischen Aktivitäten in allen drei Ensembles zeigen, daß an erster Stelle und in großer Distanz zu den anderen Musikarten Klassische Musik gespielt wird. Im weiteren folgen Ensembles, die sich Blas-/Marschmusik, Rock, Jan sowie Tanz- und Unterhaltungsmusik widmen. Weniger häufig werden mit Abstand Volksmusik/Folklore und Geistliche Musik zu fast gleichen Anteilen praktiziert. Geringen Anteil in der Verteilung haben die Musikarten Neue Musik und Chanson, ebenso wie Rock-Pop, aktuelle Popmusik und Rock'n'Roll (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7: Verteilung der praktizierten Musikarten in den drei Ensembles

Praktizierte Musikarten	1. Ensemble n=607 100%		2. Ensemble n=344 55,1%		3. Ensemble n=133 21,8%			
	n	%	n	%	n	%	N	%
Klassische Musik	184	30,3	112	18,5	49	8,1	345	32,6
Rock	98	16,1	34	5,6	14	2,3	146	13,7
Jazz	51	8,4	61	10,0	15	2,5	127	12,0
Volksm./Folklore	33	5,4	17	2,8	5	0,8	55	5,1
Geistl. Musik	22	3,6	22	3,6	12	2,0	56	5,2
Tanz-/Unterh.	44	7,2	24	4,0	13	2,1	81	8,5
Blas./Marschm.	115	19,9	40	6,6	14	2,3	169	15,8
Chanson	3	0,5	4	0,7	2	0,3	9	0,8
Neue Musik	2	0,3	4	0,7	1	0,2	7	0,6
Rock/Pop	14	2,3	10	1,6	1	0,2	25	2,3
akt. Popmusik	5	0,8	1	0,2	2	0,3	8	0,6
Rock'n'Roll/Blues	16	2,3	5	0,8	1	0,2	22	2,0
ohne genaue Angaben	20	3,3	10	1,6	4	0,7		
Nicht im 2. Ens. gespielt	–	–	263	43,3	–	–		
Nicht im 3. Ens. gespielt	–	–	–	–	474	78,1		
	607	100	607	100	607	100	1059	100

Weiterhin war zu prüfen, ob jemand, der z.B. in drei Ensembles aktiv ist, unterschiedliche Musikarten oder immer nur das gleiche Genre spielt. Diese Analyse erfolgte mit Hilfe der Profilclusteranalyse.⁶ Die genrespezifischen Ensemblesaktivitäten, ausgewiesen durch die 12 praktizierten Musikarten in drei verschiedenen Ensembles, wurden mittels PCA in einer Clusterstruktur durch 20 Cluster ($ETA^2=0.9294$) gruppiert.

Aus der Clusterstruktur ergibt sich, daß ca. ein Drittel der Befragten unterschiedliche Musikarten in den verschiedenen Ensembles spielt. Die Befragten dieser Cluster weisen eine gestreute genrespezifische Ensemblepraxis auf, die zwar Schwerpunkte in den Musikarten setzt, jedoch in unterschiedlichen Kombinationen vorkommt ($n=201$, 33,1%). Nach den am häufigsten ausgeübten Musikarten im 1. Ensemble und im Vergleich mit am häufigsten ausgeübten Musikarten in dem 2. und 3. Ensemble sind diese Cluster in vier Gruppierungen zusammengefaßt (Gruppen 10 - 13). Die übergeordneten Gruppierungen bieten gute Voraussetzung für weitere analytische Schritte.

- ♦ Nur Klassische Musik im 1.Ensemble mit den Musikarten im 2. und 3. Ensemble ergibt den genrespezifischen Schwerpunkt Klassische Musik in Verbindung mit Jazz, Blasmusik, Tanz-/Unterhaltungsmusik und Geistliche Musik (*Gruppe 10*, $n=43$).
- ♦ Tanz- und Unterhaltungsmusik im 1. Ensemble und die Musikarten Blasmusik, Jazz, Tanzmusik, Klassik und Rock in den weiteren Ensembles, sind in einer Gruppe erfaßt (*Gruppe 11*, $n=25$).
- ♦ Die überwiegende Musikart Blasmusik, in Verbindung mit den weniger praktizierten Musikarten Jazz, Tanzmusik, Geistliche Musik und Klassik in allen drei Ensembles, bilden eine Gruppe (*Gruppe 12*, $n=78$).
- ♦ Die Musikarten Rock, Rock-Pop und Rock'n'Roll/Blues, im 1. Ensemble praktiziert, sowie die Musikarten Jazz, Klassische Musik und aktuelle Popmusik in den weiteren Ensembles sind in einer Gruppierung zusammengefaßt (*Gruppe 13*, $n=55$).
- ♦ Die weiteren zwei Drittel der Amateurmusiker realisieren nur eine Musikart in verschiedenen instrumentalen Besetzungsformen (*Gruppen 1-7*, $n=386$, 63,4%).

6 Für die Profilclusteranalyse (PCA) wird das Programm CONCLUS von H. Bardeleben, 1985, angewendet; vgl. Picken, D., 1992, S. 53 ff.

- ◆ Keine genauen Angaben zu den praktizierten Musikarten machten 20 Befragte (3,2 %), (vgl. Tabelle 8).

Festzuhalten ist die vorherrschende Konzentration auf die Ausübung einer Musikart. Mit Abstand am häufigsten wird Klassische Musik gespielt. Danach folgen Rockmusik und Blasmusik, (immerhin noch mit einem Anteil von 12 % bzw. 11,2 %). Wenn nur Jazz, Volksmusik/ Folklore, Geistliche Musik oder 'Tanz-/Unterhaltungsmusik gespielt wird, liegen die jeweiligen Anteile unter fünf Prozent.

Tabelle 8: Verteilung der gruppierten ausgeübten Musikarten in den drei Ensembles.

Die Reihenfolge der Abkürzungen der Musikarten stehen nach den Häufigkeiten der Nennungen in den Gruppen. Die Abkürzungen der Musikarten sind: KL=Klassik, RO=Rock, JA=Jazz, TA= Tanz-/Unterhaltungsmusik, BL=Blas-/Marschmusik, GE=Geistliche Musik, VO=Volksmusik/Folklore, POP=akt.Popmusik, ROP=Rock-Pop, RnR=Rock'n' Roll/Blues

Gr	1. Ensemble		2. Ensemble		3. Ensemble		N	%
	Musikarten	n	Musikarten	n	Musikarten	n		
1	Klassik	66	Klassik	46	Klassik	30	142	23,4
2	Rock	57	Rock	14	Rock	2	88	12,0
3	Jazz	28	Jazz	28	–	0	28	4,6
4	Volksm./Folkl.	20	Volksm./Folkl.	4	–	0	24	3,9
5	Geistl. Musik	15	Geistl. Musik	2	-	0	17	2,8
6	Tanz.-/Unterh.	14	Tanz.-/Unterh.	5	–	0	19	3,1
7	Blas./Marschm.	57	Blas./Marschm.	10	Blas./Marschm.	1	68	11,2
10	Klassik		KL/JA/BL/GE		KL/GE/JA/TA		43	6,9
11	Tanz.-/Unterh.		JA/BL/KL/RO		BL/KL/TA		25	5,0
12	Blas./Marschm.		JA/TA/GE/VO		–		78	12,7
13	ROP/RnR/POP		BL/KL/JA/RnR		JA/RO/BL		55	9,0
MIS	ohne genaue Angaben						20	3,2
							607	100

Die Prüfung, in welchem Alter mit dem Spiel des Haupt- bzw. Nebeninstruments begonnen wurde, zeigt aufgrund der Häufigkeitsverteilung in den praktizierten Musikarten folgende gravierende Unterschiede:

- ◆ Sehr früh, in Vor- und Grundschulalter, begannen diejenigen Amateurmusiker mit dem Spiel auf dem Hauptinstrument, die Klassische Musik bzw. vornehmlich Klassische Musik in Verbindung mit weiteren Musikarten praktizieren.

- ◆ Relativ spät mit ihrem Hauptinstrument begonnen die meisten Rockmusiker sowie die meisten Amateurmusiker, die Rock'n'Roll sowie Rock-Pop in Ensembles spielen.
- ◆ Bei den übrigen praktizierten Musikarten zeigt die am stärksten ausgeprägte Verteilung nach Altersgruppen, daß überwiegend vorn 8. bis 12. Lebensjahr mit dem Spiel des Hauptinstruments begonnen wurde.
- ◆ Beim Nebeninstrument ist in der Verteilung nach Altersgruppen generell ein späterer Instrumentalspielbeginn festzustellen. Ausnahmen, bilden Musiker, die Klassische Musik bzw. Klassische Musik in Verbindung mit weiteren Musikarten praktizieren, sowie die Musiker, die Jazz spielen (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9: Verteilung des Alters, in dem mit dem Instrumentalspiel begonnen wurde, und praktizierte Musikarten

		Hauptinstrument*													
Gruppen prak.		Altersgruppen													
Musikarten		6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	18/19	20/21	22/23	24/25	26/27	n		
1 Nur KL		30	32	30	21	16	8	1	1	1	0	2	142		
		21,3	22,5	21,1	14,8	11,3	5,6	0,7	0,7	0,7	0,0	1,4	23,4		
2 Nur RO		2	9	10	13	26	12	7	6	2	0	1	88		
		2,3	10,2	11,4	14,8	29,5	13,6	8,0	6,8	2,3	0,0	1,1	14,5		
3 Nur JA		3	6	4	6	3	3	0	0	2	1	0	28		
		10,7	21,4	14,3	21,4	10,7	10,7	0,0	0,0	7,1	3,6	0,0	4,6		
4 Nur VO/ FO		3	9	5	4	0	1	0	2	0	0	0	24		
		12,5	37,5	20,8	16,7	0,0	4,2	0,0	8,3	0,0	0,0	0,0	4,0		
5 Nur GE		1	3	4	5	1	2	0	1	0	0	0	17		
		5,9	17,6	23,5	29,4	5,9	11,8	0,0	5,9	0,0	0,0	0,0	2,8		
6 Nur TA		1	1	8	2	2	1	0	0	2	0	2	19		
		5,3	5,3	42,1	10,5	10,5	5,3	0,0	0,0	10,5	0,0	10,5	3,1		
7 Nur BL		3	14	25	5	6	3	1	2	2	1	6	68		
		4,4	20,6	36,8	7,4	8,8	4,4	1,5	2,9	2,9	1,5	8,8	11,2		
10 KL JA BL, TA, GE, POP		8	11	10	8	3	0	1	0	0	2	0	43		
		18,6	25,6	23,3	18,6	7,0	0,0	2,3	0,0	0,0	4,7	0,0	7,1		
11 TA BL		1	7	5	5	3	3	0	1	0	0	0	25		
		4,0	28,0	20,0	20,0	12,0	12,0	0,0	4,0	0,0	0,0	0,0	4,1		
12 BL, JA, TA, GE, VO		3	17	14	18	9	6	5	4	1	0	1	78		
		3,8	21,8	17,9	23,1	11,5	7,7	6,4	5,1	1,3	0,0	1,3	12,9		
13 ROP, POP RnR, Kl, JA MISSING		4	5	9	10	11	13	2	0	1	0	0	55		
		7,3	9,1	16,4	18,2	20,0	23,6	3,6	0,0	1,8	0,0	0,0	9,1		
		1	3	6	2	3	2	1	0	2	0	0	20		
		5,0	15,0	30,0	10,0	15,0	10,0	5,0	0,0	10,0	0,0	0,0	3,3		
		60	117	130	99	83	54	18	17	13	4	12	607		

Verteilung des Alters, in dem mit dem Instrumentalspiel begonnen wurde, und praktizierte Musikarten

Nebeninstrument*

Gruppen prak.		Altersgruppen											
Musikarten		6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	18/19	20/21	22/23	24/25	26/27	n
1	Nur KL	22	8	15	13	6	10	10	4	1	2	1	92
		23,4	8,7	16,3	14,1	6,5	10,9	10,9	4,3	1,1	2,2	1,1	23,1
2	Nur RO	0	5	6	6	9	10	4	6	4	0	5	55
		0,0	9,1	10,9	10,9	16,4	18,2	7,3	10,9	7,3	0,0	9,1	13,8
3	Nur JA	6	0	1	3	3	0	1	0	1	0	0	15
		40,0	0,0	6,7	20,0	20,0	0,0	6,7	0,0	6,7	0,0	0,0	3,8
4	Nur VO/ FO	0	1	1	0	3	0	0	0	0	1	0	6
		0,0	16,7	16,7	0,0	50,0	0,0	0,0	0,0	0,0	16,7	0,0	1,5
5	Nur GE	2	3	1	1	2	2	0	0	0	0	0	11
		18,2	27,3	9,1	9,1	18,2	18,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,8
6	Nur TA	1	1	2	0	3	2	0	0	0	0	0	9
		11,1	11,1	22,2	0,0	33,3	22,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,3
7	Nur BL	5	5	7	4	7	4	1	2	0	0	0	35
		14,3	14,3	20,0	11,4	20,0	11,4	2,9	5,7	0,0	0,0	0,0	8,8
10	KL+JA	5	4	2	3	8	7	1	1	1	0	0	32
	BL,TA,GE,	15,6	12,5	6,3	9,3	25,0	21,9	3,1	3,1	3,1	0,0	0,0	8,0
11	TA, BL	0	1	2	1	3	1	6	2	2	2	0	20
	KL, RO	0,0	5,0	10,0	5,0	15,0	5,0	30,0	10,0	10,0	10,0	0,0	5,0
12	BL, JA,	4	6	11	11	10	8	6	2	1	3	2	64
	TA,GE,VO	6,3	9,4	17,2	17,2	15,6	12,6	9,4	3,1	1,6	4,7	3,1	16,1
13	ROP, POP	5	4	4	7	10	5	8	2	1	1	0	47
	RnR, Kl, JA	10,6	8,5	8,5	14,9	21,3	10,6	17,6	4,3	2,1	2,1	0,0	11,8
	MISSING	0	3	1	1	3	3	1	0	0	0	0	12
		0,0	25,0	8,3	8,3	25,0	25,0	8,3	0,0	0,0	0,0	0,0	3,0
		50	41	53	50	67	52	38	19	11	9	8	398

* Angaben in jeder zweiten Zeile in %

Zusammenfassung

Direkte Vergleiche von Ergebnissen unterschiedlicher Studien erweisen sich oft als sehr schwierig. Die daraus resultierenden Probleme beruhen im wesentlichen auf verschiedenen Stichprobenziehungen, unterschiedlichen Untersuchungsdesigns sowie Auswertungsmethoden. Kennzeichnend für die Stichprobe unserer Studie ist, daß die Amateurmusiker in Ensembles tätig sind und mit diesen in der Öffentlichkeit auftreten; die Klientel der privat musizierenden Musikamateure ist nicht erfaßt. Aufgrund dieser Tatsache sind Vergleiche mit anderen Studien mit Vorsicht anzugehen.

Die repräsentativen Umfragen durch das INSTITUT ALLENSBACH, 1980, über das musikalische Verhalten der deutschen Bevölkerung, sowie durch das JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL, 1985, über das Freizeitverhalten Jugendlicher, kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, daß mehr Frauen als Männer ein Instrument spielen. Diese geschlechtsspezifische Ausprägung des Instrumentalspiels wird bei Amateurmusikern, die in Ensembles tätig sind und mit diesen in der Öffentlichkeit auftreten, umgekehrt. Offensichtlich musizieren mehr männliche Musiker als weibliche Musikerinnen in solchen Ensembles (vgl. ALLENSBACH, 1980; Kirchner, R., 1985).

Aufgrund der Quotenvorgabe für die Stichprobe unserer Erhebung sind die Häufigkeiten der gespielten Instrumentenarten mit den Häufigkeiten ebensolcher Merkmale anderer Untersuchungen kaum vergleichbar (vgl. ALLENSBACH, 1980; Kirchner, R., 1985, Scheuer, W. 1988; Bastian, 1991; Langenbach, Ch., 1994; Linzenkirchner, P./Eger-Harsch, G., 1995).

Ergebnisse über geschlechtsspezifische Präferenzen von Instrumenten können wir bis auf eine Ausnahme bestätigen; im Gegensatz zu anderen Studien werden Tasteninstrumente von den Amateurmusikern beider Geschlechter in unserer Studie gleichermaßen bevorzugt (vgl. Griswold, P.A./Chrobak, D.A., 1981; Scheuer, W. 1988; Bastian, 1991; Kirchner, R., 1985; Langenbach, Ch., 1994).

Amateurmusikerinnen beginnen früher mit dem Haupt- sowie mit dem Nebeninstrument als männliche Amateurmusiker. Inwieweit früher Beginn auf einem Instrument mit einem sich später abzeichnenden Ziel, einen musikbezogenen Beruf zu ergreifen, zusammenhängt, müssen weitere Analysen zeigen (vgl. Marty, Q.G., 1982; Schindler, G., u.a., 1988).

In der Studie von Bastian, H.G., 1991, werden als Anregungsfaktoren, das Instrumentalspiel zu erlernen, von den Teilnehmern Jugend musiziert - nach instrumentalspezifischen Motivationsaspekten und vor Elternwünschen und -erwartungen - an zweiter Stelle das örtliche Musikangebot genannt. Für die Amateurmusiker unserer Stichprobe hat das örtliche Musikangebot eine geringe Bedeutung; auch die Hinführung zum Instrumentalspiel durch Vereine/Musikvereine sowie Musikschule stehen erst an vierter bzw. fünfter Stelle der Nennungen. Die Rangfolge hinsichtlich der Anregungsfaktoren in der Studie von Bastian, H.G., 1991, können wir nicht bestätigen; unsere Ergebnisse werden aber durch andere Studien belegt (vgl. Eckhard, J./Lück, H., 1976; Clemens, M., 1983; Scheuer, W., 1988; Pickert, D., 1992).

Ein Aspekt unserer Hypothese, daß Merkmale beim Erlernen eines Instruments im engen Kontext mit genrespezifischer Ensemblepraxis stehen, werden durch die Ergebnisse des Zusammenhanges zwischen Beginn des Instrumentalspiels und der praktizierten Musikarten bei Amateuren belegt. Hier gilt es, weitere Merkmale musikalischen Verhaltens hinsichtlich von Unterschieden bzw. Gemeinsamkeiten genrespezifischer Tätigkeiten zu untersuchen.

Literatur

- ALLENSBACH - Institut für Demoskopie (1980): Die Deutschen und die Musik. Eine Umfrage für den Stern. Allensbach.
- Bardeleben, EI. (1985): CONCLUS. Ein sozialwissenschaftliches Clusteranalyseprogramm, das Apriori-Informationen berücksichtigt. Soziologisches Forum, Heft 11, 1985, Gießen (Institut für Soziologie).
- Bastian, H.G. (1991): Jugend am Instrument. Eine Repräsentativstudie. Mainz (Schott).
- Clemens, M. (1983): Amateurmusiker in der Provinz. Materialien zur Sozialpsychologie von Amateurmusikern. In: Klüppelholz, W. (Hrsg., 1983): Musikalische Teilkulturen. Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung. Bd. 4. Laaber (Laaber). S. 108-143.
- Eckhardt, J./Löck, H. (1976): Jugend und Musik. Drei musiksoziologische Untersuchungen in Nordrhein-Westfalen. Duisburg.
- Griswold, P.A./Chrobak, D.A. (1981): Sex-role associations of music instruments and occupations by gender and major. In: Journal of Research in Music Education, 29. Jg. S. 57-62.
- Kirchner, R. (1985): Von der Geige zur Gitarre - Zur Musizierpraxis von Jugendlichen. In: Fischer, A./Fuchs, W./Zinnecker, J. (Hrsg., 1985): Freizeit und Jugendkultur. Hrsg. vom JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL. Opladen (Leske und Budrich). 2. Bd., S. 127-142.
- Langenbach, Ch. (1994): Musikverhalten und Persönlichkeit 16- bis 18jähriger Schüler. Frankfurt/M. (Lang).
- Linzenkirchner, P./Eger-Harsch, G. (1995): Gute Noten mit kritischen Anmerkungen. Wirkungsanalyse der Wettbewerbe Jugend musiziert“ 1984 bis 1993. Hrsg. v. E. Rohlfis – München (Deutscher Musikrat).
- Marty, Q.G. (1982): Influences of selected family background, training, an career preparation factors an the career development of symphony orchestra musicians: A pilot study. Dissertation University of Rochester, 1982.
- Pickert, D. (1992): Außerschulische musikalische Aktivitäten von Musiklehrern). Eine sozialpsychologische Untersuchung. Regensburg (Bosse).
- Pickert, D. (1994): Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern im Bereich der klassischen und populären Musik - ein Forschungsprojekt. In: G. (Hrsg., 1994): Aneignung des Unbekannten. Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung. Bd. 16. Essen (Blaue Eule). S. 69-86.
- Scheuer, W. (1988): Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Eine empirische Untersuchung. Mainz (Schott), MFL Bd. 27.

Schindler, G./Lullies, S./Soppa, R. (1988): Der lange Weg des Musikers. Vorbildung, Studium, Beruf. Hrsg. v. Bayerischem Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst, und Bayerischem Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. München.

Stebbins, R.A. (1979): Amateurs. Beverly Hills, California: Sage.

Stebbins, R.A. (1980): „Amateur“ and „hobbyist“ as concepts for the study of leisure problems. In: Social Problems, 27. Jg. (1980), S. 413-417.

Dr. Dietmar Pickert
Hans-Sachs-Str. 11
35039 Marburg/Lahn

Musikalische Werdegänge von Unterhaltungsmusikern — Biographische Untersuchungen —

Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung : Fachgeschichte - Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. - Essen: Die Blaue Eule 1997. (Musikpädagogische Forschung. Band 18)

Einleitung

Es gibt zahlreiche nichtwissenschaftliche oder populärwissenschaftliche Abhandlungen über Pop- und Rockstars sowie verschiedenste Nachschlagewerke (vgl. Husslein 1996). Fundierte Darstellungen musikalischer Entwicklungsverläufe von Musikern aus dem Bereich der Unterhaltungsmusik existieren bisher jedoch kaum. Umfangreiche Untersuchungen beschränken sich auf den Klassikbereich (vgl. Manturzevska 1990, 1995; Bastian 1989, 1991). Daneben gibt es einzelne Studien zu musikalischen Werdegängen im Jan (Bolay 1995; Westerhoff 1995). Außerdem existieren biographische Untersuchungen, die Einzelaspekte analysieren, zum Beispiel: Lernprobleme bei Klavierstudenten (Grimmer 1991), Berufsalltag von Musiklehrern (Gembris 1991), Lebens- und Arbeitsbedingungen von Unterhaltungsmusikern *in* einer städtischen Musikszene (Schepers 1996).

Für den Unterhaltungsmusikbereich untersuchten Niketta und Volke (1994) in einer empirischen Studie die Arbeits- und Lebensbedingungen von Rock- und Popmusikern. Entwicklungspsychologische Fragestellungen wurden hier allerdings kaum berücksichtigt. Andere Untersuchungen beziehen sich auf spezifische Aspekte der Unterhaltungsmusik wie zum Beispiel: Bandgründungen und -strukturen (Jones & Harvey 1980; vgl. Niketta, Niepel & Nonninger 1983; Niketta 1986), Frauen in der Rockmusik (Bayton 1989; Niketta & Volke 1993), musikalisches Lernen durch Selbstsozialisation (Müller 1995), eine lokale Musikszene (Ebbecke & Lüscher 1987), die nicht-universitäre Pop-Ausbildung in der Bundesrepublik (Poppensieker & Barber-Kersovan 1991), Streß bei Musikern (Wills & Cooper, 1988). Des weiteren werden entweder Rezeptionsweisen ins Blickfeld gerückt (vgl. Behne 1986; Ehlers 1989), Popmusik als Bestandteil der Jugendkultur dargestellt (Frith 1981) oder es wird versucht, die Gründe für die Dominanz der Unterhaltungsmusik in den Medien zu analysieren (Elender & Rauhe 1989; Schoenebeck 1987).

Zielsetzung

Da musikalische Entwicklungsverläufe von Musikern aus dem Bereich der Unterhaltungsmusik bisher kaum systematisch untersucht wurden, sollen zwei Magisterarbeiten am Musikwissenschaftlichen Seminar der Universität Münster dazu beitragen, diese Lücke zu schließen (Füser: Musikalische Werdegänge von Rockmusikern. Eine Untersuchung mit Hilfe qualitativer Interviews – Köbbing: Entwicklungspsychologische Untersuchungen zu den Werdegängen von professionellen Musikern aus dem Bereich der Unterhaltungsmusik).

Folgende Fragestellungen haben wir im besonderen Maße untersucht:

- ◆ Gibt es spezifische Merkmale in den musikalischen Werdegängen von Unterhaltungsmusikern aus dem Pop- und Rockbereich?
- ◆ Lassen sich für diese Musiksparte typische Handlungsmuster und Formen musikalischen Lernens feststellen?
- ◆ Welche musikalischen und außermusikalischen Einflußfaktoren spielen bei den Werdegängen von Unterhaltungsmusikern eine Rolle?
- ◆ Sind Entwicklungsphasen erkennbar, die möglicherweise mit der Art der Musik zusammenhängen?

Methode

Insgesamt haben wir 16 Musiker in Interviews mit einem themenzentrierten Leitfaden zu ihren musikalischen Werdegängen befragt. Das ergab Bandmaterial von über 30 Stunden Dauer. Alle interviewten Musiker stammen aus den alten Bundesländern. Musiker aus den neuen Bundesländern und auch Musikerinnen wurden nicht berücksichtigt, da man vermutlich in beiden Fällen von einer anderen Sozialisation ausgehen kann. Zudem bot sich diese Einschränkung aus forschungsökonomischen Gründen an.

Die interviewten Musiker waren 22 bis 45 Jahre alt. Zu ihnen zählten sowohl Hobbymusiker als auch Profimusiker aus den Bereichen Rock, Pop und Jazz. Die transkribierten Interviews wurden anonymisiert und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Interviewte Personen (Füser)	Hauptinstrument (Nebeninstrument)	Beruf
A. 31 J.	E-Baß, (Saxophon)	Musikwissenschaftler, Weiterbildung Kultur und Marketing
B. 32 J.	E-Baß, (u.a.)	Student, Musiker
C. 32 J.	Gitarre	Musiker, Komponist, Textdichter, Musikwissenschaftler
D. 29 J.	Gitarre, Sänger	Diplomkaufmann
E. 25 J.	Posaune, (Klavier)	Azubi Groß- u. Außenhandelskaufmann, Musiker
F. 31 J.	Keyboard, Klavier	Musiker, Student
G. 32 J.	Schlagzeug	Musiker, Student
H. 24 J.	Sänger, (Gitarre)	Musiker, Songwriter
Interviewte Personen (Köbbing)	Hauptinstrument (Nebeninstrument)	Beruf
1 40 J.	Saxophon, (Querflöte, Klarinette, Klavier)	Musiker, Hochschuldozent für Saxophon
2 32 J.	Percussion	Musiker, Ökologe
3 45 J.	E-Baß, (Posaune, Gitarre)	Musiker, Tonstudiobetreiber, Musikmanager
4 45 J.	Saxophon, (Gitarre, Querflöte)	Musiker, Instrumentallehrer
5 38 J.	Klavier, Gesang, (Banjo, Mandoline)	Musiker, Entertainer, Moderator
6 28 J.	Saxophon, (Klarinette, Querflöte)	Musiker, Instrumentallehrer
7 28 J.	Posaune, (Tuba)	Musiker, Instrumentallehrer
8 22 J.	Schlagzeug	Musiker

Ausgewählte Ergebnisse

Instrumentenwahl

Bei allen interviewten Musikern bestand in der Pubertätsphase die konkrete Zielvorstellung, mit dem neu gewählten Instrument die präferierte Unterhaltungsmusik zu spielen. Den wichtigsten Einfluß auf die Instrumentenwahl hatten: (1) Medien (z.B. CD, Radio), die von den Musikern individuell ausgewählt wurden, (2) Vorbilder aus dem direkten musikalischen Umfeld, (3) ein von der Peergroup abhängiger Medienkonsum. Häufig behielten die interviewten Musiker das zu Anfang der Pubertätsphase gewählte Instrument bis zum Zeitpunkt des Interviews als Hauptinstrument bei. Die anderen Musiker spielten das zu Beginn dieser Entwicklungsphase gewählte Instrument als Zusatzinstrument auch weiterhin. Es wird deutlich, daß mit der selbstbestimmten Wahl des Instruments eine große Kontinuität verbunden ist.

Autodidaktisches Lernen/Selbststudium

Eine wesentliche Rolle für den Bereich der Rock- und Popmusik spielt autodidaktisches Lernen. Diese Art des Lernens beginnt häufig in die Zeit der Pubertät. Ein Großteil der Befragten begann erst in diesem Alter, sich intensiver mit Musik zu beschäftigen, ein neues Instrument oder überhaupt ein Instrument zu erlernen und mit Gleichaltrigen in Formationen zusammenzuspielen. Das Handeln der Musiker war maßgeblich durch große Eigeninitiative geprägt. Die Mehrzahl der befragten Musiker nahm nach der Instrumentenwahl nicht direkt Unterricht in Anspruch, sondern lernte die Instrumente im Selbststudium. Der konventionelle Instrumentalunterricht spielte hier, anders als im Klassikbereich, keine zentrale Rolle, sondern stellte allenfalls eine ergänzende Lernform zum autodidaktischen Lernen dar.

Die Musiker entschieden selbst, welche Stilrichtung und welche Stücke sie spielten. Dabei gingen sie spielerisch und explorativ vor: „Learning by doing“. In einer Gruppe von Gleichgesinnten, die sich in Bands organisierten, wurden die spezifischen Musikenntnisse weiter ausgebaut. In Bands verband sich soziales Lernen mit musikalischem Lernen.

Ein frühzeitiger Instrumentalunterricht kann für Musiker aus der Unterhaltungsmusik zwar als positiver Entwicklungsfaktor gewertet wer-

den, doch eine generelle Voraussetzung für den späteren Beruf des Unterhaltungsmusikers ist Instrumentalunterricht offenbar nicht.

Es folgen die wichtigsten Gründe für autodidaktisches Lernen (in nichthierarchischer Abfolge).

- (1)“Klassische“ Rock/Popinstrumente wie E-Baß, E-Gitarre, Schlagzeug, Keyboards sowie Gesang (vgl. Niketta & Volke 1994, 51) sind anscheinend besonders leicht autodidaktisch erlernbar: Dies ermöglichte den Befragten auch ohne Instrumentalunterricht einen problemlosen Musizierbeginn.
- (2)Zu einem erfolgreichen Einstieg in die Praxis trug der eigene niedrige Anspruch an das Spielniveau bei. Der Spaß am Musizieren stand eindeutig im Vordergrund.
- (3)In einigen Fällen fehlten Lehrer für die Rock- und Popinstrumente.
- (4)Aktuelle Musiktrends wie z.B. Rap und HipHop wurden erst mit zeitlicher Verzögerung ins Lernangebot aufgenommen. Die Musiker kritisierten eine unzureichende Flexibilität des konventionellen Unterrichts, der nach ihrer Meinung nicht immer in der Lage war, aktuelle Musikstile aufzugreifen und zu vermitteln. Daher verzichteten die Musiker entweder ganz auf Unterricht oder sie versuchten, wenn sie bereits Instrumentalunterricht erhielten, als Ergänzung eigene autodidaktische Strategien zu entwickeln.
- (5)Adäquate Lernangebote für Popmusik, wie sie heute allgemein vorhanden sind, fehlten in der Vergangenheit weitestgehend. In den 60er Jahren waren solche Möglichkeiten, Pop und Rock im Rahmen von Privatunterricht und an Musikschulen zu lernen, noch die Ausnahme.

Es wurden auch Nachteile autodidaktischen Lernens genannt. Ungünstig oder falsch angewöhnte Spieltechniken konnten die Weiterentwicklung auf dem Instrument bremsen, was zu Krisen im musikalischen Werdegang führen konnte. Eine Kontrolle und mögliche Motivationsanreize durch einen Lehrer, der solche Krisen vorbeugen könnte, entfielen.

Gerade beim Rockgesang scheint es wichtig, den richtigen Umgang mit der Stimme zu erlernen. Ohne eine adäquate Gesangstechnik kann es vorkommen, daß regelmäßig, zum Beispiel am Ende von Konzerten, die Stimme versagt.

Im folgenden soll das Selbststudium in sechs Schritten veranschaulicht werden. Die Reihenfolge der Einzelschritte ist jedoch nicht als zwingende Abfolge zu verstehen. Das heißt: Das Auslassen und Austauschen einzelner Schritte ist möglich.

- 1. Schritt: Entwicklung einer Musikpräferenz: Ein besonderes Merkmal der Pubertätsphase ist die bewußte Hinwendung zur Unterhaltungsmusik, was mit einer gleichzeitigen Ablehnung der klassischen Musik verbunden sein kann. Maßgeblichen Einfluß hat hier die Peergroup.
- 2. Schritt: Intensives, bewußtes und häufiges Hören: Medien wie Schallplatte, CD und Radio werden selektiv genutzt. Eine Fokussierung auf bestimmte Stilrichtungen der Unterhaltungsmusik zeigt sich durch Plattenkäufe, Ausleihen und Überspielen von Platten, das Hören bestimmter Radiosendungen und durch Konzertbesuche.
- 3. Schritt: Es entsteht der Wunsch, die präferierte Musik nachzuspielen. Wenn nicht ohnehin schon geeignete Instrumente zur Verfügung stehen, müssen Instrumente angeschafft werden, um diese Musik spielen zu können.
- 4. Schritt: Medienunterstütztes Lernen: Medien wie Tonband, Schallplatte und CD werden verwendet, um mit den Instrumenten zu den Aufnahmen mitzuspielen. Die Medien haben neben einer Orientierungs- und Kontrollfunktion quasi die Funktion einer „imaginären Band“, in der sanktionsfrei musiziert werden kann. Die Vorgehensweise ist hierbei experimentell und explorativ. Angestrebt wird eine schrittweise Annäherung an das „Original“. Noten als Hilfsmittel spielen bei dieser Vorgehensweise kaum eine Rolle, auch wenn die Musiker den Umgang mit Noten bereits erlernt haben. Statt dessen nutzen sie visuelle Hilfen, um neue Impulse für das eigene Spiel zu erhalten: Fotos auf Plattencovern, Fernsehaufzeichnungen und Konzertbesuche. Aus dieser Vorgehensweise läßt sich folgern, daß Lernfortschritte nur dann erzielt werden können, wenn entsprechende Hilfsmittel für die Musiker erreichbar sind, wobei „Zufälle“ auch für das Selbststudium eine wichtige Rolle spielen können.
- 5. Schritt: Durch wiederholtes Spielen stellt sich ein Übungseffekt ein, der die Fehler dezimiert. Dies wird beispielsweise durch die

passagenweise Wiederholung schwieriger Stellen erreicht. So entwickelt sich eine Spielroutine.

- 6. Schritt: Der Wunsch, in einer Band zu musizieren, entsteht spätestens dann, wenn die grundlegenden instrumentaltechnischen Probleme gelöst sind.

Spiele in Bands

Die musikalische Bandarbeit spielt für die Entwicklung von Musikern aus dem Unterhaltungsmusikbereich eine zentrale Rolle. Für die befragten Musiker stellte sich die Aufgabe, Personen aus dem Umfeld zu finden, mit denen sie gemeinsam musizieren konnten. Dabei war vorrangig, die eigenen musikalischen Präferenzen abzudecken. Häufig suchten die Befragten zunächst den Kontakt zu jeweils einem weiteren Mitspieler, um zu zweit erste Erfahrungen im Zusammenspiel zu machen. Dabei sprachen sie in den meisten Fällen Freunde an.

Nachdem grundlegende Erfahrungen im Musizieren mit verschiedenen Musikern gesammelt wurden, engagierten sich die Interviewten in Bands. Die einen stiegen in bereits bestehende Formationen ein, während andere sich durch Gründung einer eigenen Band eine Spielmöglichkeit verschafften. Dies war der Fall, wenn die Musiker entweder das Zusammenspiel mit einem bestimmten Personenkreis favorisierten oder wenn sich kein Angebot einer bestehenden Band ergab. Bei einer Neugründung wurden die Musiker berücksichtigt, mit denen die Befragten bereits zuvor zusammengespield hatten. Dies waren häufig gute Freunde, was sich auf den Zusammenhalt *der* Bands positiv auswirkte.

Die erste Band begann meistens als Coverband, in der Stücke anderer Interpreten nachgespielt wurden. Randmitglieder mit größerem Können und umfassenderen Kenntnissen förderten in besonderem Maße die Lernfortschritte der anderen. Für die Musiker war es wichtig, neben den musikalischen Aspekten den adäquaten Umgang mit den technischen Hilfsmitteln zu lernen, wie zum Beispiel mit Verstärkern, Effektgeräten, Gesanganlage, Monitoranlage. So ist schon allein für Proben ein erheblicher Aufwand an Equipment notwendig.

Elektronische Hilfsmittel sind für Musiker aus dem Rock- und Popbereich inzwischen selbstverständlich geworden. Für Musiker, die bereits in den 60er und 70er Jahren ihre ersten Banderfahrungen sammelten, war hingegen der Umgang mit technischen Hilfsmitteln noch ungewohnt und mußte von ihnen nachträglich gelernt werden.

Songwriting

Dem Nachspielen von bekannten Musikstücken anderer Interpreten schloß sich das Schreiben eigener Stücke - also das Songwriting - als nächste Entwicklungsstufe an. Dabei ist kein einheitliches Vorgehen feststellbar.

Dennoch lassen sich die Arbeitsweisen modellhaft in drei Bereiche unterteilen, deren Reihenfolge nicht hierarchisch zu verstehen ist:

- (1) Ein einzelner Songwriter konzipiert die Stücke, sowohl den musikalischen als auch den textlichen Teil. In den untersuchten Fällen waren diese Songwriter immer Bandmitglieder. Es ist aber auch denkbar, daß Songs von Musikern geschrieben werden, die nicht Mitglied der Band sind.
- (2) Ein Songwriter-Team aus zwei oder auch mehreren Musikern übernimmt die kreative Arbeit. Dies geschieht häufig in der klassischen Aufteilung in Text und Musik.
- (3) Alle Bandmitglieder entwickeln die Stücke. Eine gemeinsame Session, die auf Band mitgeschnitten wird, ist dabei eine Möglichkeit. Hier werden Ideen durch das gemeinsame Spiel entwickelt. Die Bandmitglieder haben Freiräume, rhythmische und melodische Strukturen auszuprobieren, bis alle Beteiligten mit dem Ergebnis zufrieden sind. — Es wurde auch eine andere Möglichkeit beschrieben: Ein Bandmitglied nimmt eine Grundidee auf Band auf, zum Beispiel Gesangsmelodie oder Grundrhythmus. Die anderen Bandmitglieder ergänzen nacheinander ihren Part nach ihren Vorstellungen.

Zwischen diesen modellhaft dargestellten Vorgehensweisen gibt es natürlich viele fließende Übergänge. Selbst in ein und derselben Band muß nicht eine Vorgehensweise dominieren. Auch die Frage, ob der Text oder die Musik zuerst vorhanden ist, läßt sich nicht generell beantworten. Zudem ist es für die betreffenden Musiker oft schwierig, den kreativen Prozeß des Songwritings im einzelnen zu beschreiben. Beim Schreiben der Stücke werden auch bewußt vorhandene musikalische Ideen aus anderen Songs übernommen und für eigene Zwecke abgewandelt, auch wenn dies einzelne Musiker nicht gerne zugeben.

Die fertigen Songs werden von den Musikern zur Selbstkontrolle und Dokumentation auf Tonband oder Kassette mitgeschnitten. Zusätzlich nutzen die Musiker individuelle Notizen zu den Stücken: zum Beispiel Akkordsymbole, Notizen zur Songstruktur und natürlich die Texte. Notenlesen und Notenschreiben spielt hier kaum eine Rolle.

Die musikalische Infrastruktur

Einen weiteren wichtigen Einflußfaktor für musikalische Aktivitäten stellt die musikalische Infrastruktur dar.

- ◆ Dazu gehört die Möglichkeit, Konzerte zu besuchen. Konzerte können den eigenen musikalischen Horizont erweitert, Motivationen für das eigene Spiel bewirken und zum Imitieren von Vorbildern anregen.
- ◆ Außerdem sind Kontakte zu anderen Musikern wichtig für Erfahrungsaustausch über Instrumentaltechnik und Equipment, für Bandneugründungen oder Einstieg in eine bestehende Band, für gemeinsame Sessions, Hinweise auf Auftrittsmöglichkeiten und die Wahl eines Instrumentallehrers.
- ◆ Um überhaupt spielen zu können, muß einer Band erst einmal das nötige Equipment zur Verfügung stehen. Hier kann die Schule den Musikern konkrete Hilfestellung leisten.
- ◆ Notwendig sind zudem feste Proberäume (z.B. in der Schule), damit die Musiker in entsprechender Lautstärke proben können und dort ihr aufgebautes Equipment aufbewahren können.
- ◆ Damit sich eine Band schließlich in der Öffentlichkeit präsentieren kann, müssen passende Auftrittsmöglichkeiten vorhanden sein. Konzerte in Schulen und Szenekneipen bieten hierfür erste Möglichkeiten.
- ◆ Auch Studios spielen eine Rolle, wenn z.B. geeignete Demo-Aufnahmen erstellt werden sollen. Diese Demos sind unbedingt notwendig, um sich bei Konzertveranstaltern oder auch bei Plattenfirmen zu bewerben.
- ◆ Von Bedeutung sind außerdem Fördermaßnahmen wie Bandwettbewerbe, Band- und Instrumentalworkshops, regelmäßige Konzertreihen für Newcomer und Anlaufstellen wie Rockbüros.

Berufsbild Unterhaltungsmusiker

Im Unterschied zu Berufsmusikern aus dem Klassikbereich beschränken sich bei professionellen Musikern aus der Unterhaltungsmusikbranche die Aufgaben nicht so sehr auf die Probenarbeit und das Konzertieren, sondern auch verstärkt auf:

- ◆ Öffentlichkeitsarbeit (Werbung, Interviews, Videoproduktionen),
- ◆ Unterrichtstätigkeit,

- ◆ Bandmanagement und Booking,
- ◆ Aufnahmeleitung im Tonstudio und Produzieren anderer Bands,
- ◆ Moderation in Radio und Fernsehen,
- ◆ Tätigkeiten ohne Musikbezug.

Für die musikalische Entwicklung im Berufsfeld war entscheidend, unter welchen Rahmenbedingungen die Profimusiker arbeiten konnten. Es kristallisierten sich drei unterschiedliche Gruppen heraus: (1) Musiker, die von der Musikindustrie unterstützt wurden und sich auf eine einzige Band spezialisierten. (2) Musiker ohne Unterstützung durch die Musikindustrie, die zwar eine Band favorisierten, aber dennoch in weiteren Formationen spielten und viele periphere Aufgaben (z.B. Unterricht, Management) erledigten. (3) Musiker mit einem hohen Spielniveau, die keiner festen Band angehörten, sondern je nach Auftragslage Spielmöglichkeiten wahrnahmen.

Durch das Fehlen unbefristeter Arbeitsverträge kam es bei einigen Musikern zu deutlichen Richtungsänderungen im Berufsverlauf, da sie sich der Schnellebigkeit der Unterhaltungsmusik anpassen mußten. Ziel war *es* daher, sich wirtschaftlich abzusichern. Dies konnte ein Plattenvertrag bei einer großen Plattenfirma sein, ein Angebot in Form eines Zeitvertrages bei einer Sendeanstalt, regelmäßiges Unterrichten oder auch eine Tätigkeit ohne jeden Musikbezug. Deutliche Differenzen zu Berufsmusikern aus den Klassikbereich ergaben sich durch die Breite des Anforderungsspektrums. Die Unterhaltungsmusiker leisteten neben der Musiziertätigkeit viele andere Aufgaben: Komposition, Arrangieren, Spiel in verschiedenen Bands mit verschiedenen Musikstilen (sehr hohe Flexibilität), Show, Entertainment, Umgang mit elektronischen Hilfsmitteln, Musizieren ohne Notenunterstützung und Improvisation.

Schlußbemerkung

Für die Biographieforschung ergeben sich weitere interessante Themen, die in unseren Untersuchungen nicht berücksichtigt werden konnten, wie z.B.: Werdegänge von Musikern in den neuen Bundesländern und Werdegänge von Musikerinnen. Die von uns dargestellten Ergebnisse bieten vielerlei sinnvolle Anknüpfungspunkte für die musikpädagogische Arbeit im Bereich der Unterhaltungsmusik. Hier ist die Phantasie der Verantwortlichen gefragt.

Literatur (Auswahl)

- Bastian, Hans Günther: Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen. Mainz: Schott, 1989.
- Bastian, Hans Günther: Jugend am Instrument. Mainz: Schott, 1991.
- Bayton, Mavis Mary: How women become rock musicians. Phil. Diss. University of Warwick, Coventry, 1989. Dissertation Abstracts International. Vol. 51(A), Nr. 9, 1991. S. 3254.
- Behne, Klaus-Ernst: Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks. Regensburg: Bosse, 1986.
- Bolay, Eva-Maria: Jazzmusikerinnen. Improvisation als Leben. Eine empirische Untersuchung zu Laufbahnen und Lebenswelten von Jazzmusikerinnen in den 90er Jahren. Kassel: Furore, 1995.
- Ebbecke, Klaus & Lüscher, Pin: Rockmusiker-Szene intern. Fakten und Anmerkungen zum Musikleben einer industriellen Großstadt. Befragung Dortmunder Musiker. Stuttgart, Witten: Bertold Marohl Musikverlag, 1987.
- Ehlers, Renate: Musik im Alltagsleben. Ergebnisse einer Studie im Auftrag des Süddeutschen Rundfunks. In: Kasse, Max & Schulz, Winfried (Hrsg.): Massenkommunikation. Theorien, Methoden, Befunde. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1989. S. 379-391.
- Flender, Reinhard & Rauhe, Hermann: Popmusik. Aspekte ihrer Geschichte, Funktionen, Wirkung und Ästhetik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1989.
- Frith, Simon: Jugendkultur und Rockmusik. Soziologie der englischen Musikszene. Reinbek: Rowohlt, 1981.
- Gembris, Heiner: Biographische Untersuchungen zum Berufsalltag von Musiklehrern. In: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.): Musiklehrer. Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf. Musikpädagogische Forschung, Bd. 12. Essen: Die Blaue Eule, 1991. S. 57-70.
- Grimmer, Frauke: Wege und Umwege zur Musik. Klavierausbildung und Lebensgeschichte. Kassel: Bärenreiter, 1991.
- Husslein, Uwe: You rank judge a book by looking at the cover. Bibliographie deutschsprachiger Rock- und Popbücher. Augsburg: Sennetanz, 1996.
- Jones, & Harvey, P.A: Modeling the rock band and audience interaction. In: Free Inquiry In Creative Sociology, 8, 1980, S.131-134.
- Manturzewska, Maria: A biographical study of the life-span development of professional musicians. In: Psychology of Music, Vol. 18, Nr. 2, 1990, S. 112-139.

- Manturzewska, Maria: Das elterliche Umfeld herausragender Musiker. In: Gembris, Heiner; Kraemer, Rudolf-Dieter & Maas, Georg (Hrsg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1994. Augsburg: Wießner, 1995. S. 11-22.
- Müller, Renate: Selbstsozialisation. Eine Theorie lebenslangen musikalischen Lernens. In: Jahrbuch Musikpsychologie, Bd. 11, 1994. Wilhelmshaven: Noetzel, Heinrichshofen-Bücher, 1995. S. 63-75.
- Niketta, Reiner: Musik und Gruppenstrukturen von Rockmusikgruppen. In: Gruppendynamik, 17, 1986, S. 95-105.
- Niketta, Reiner; Niepel, Uwe & Nonninger, Sabine: Gruppenstrukturen in Rockmusikgruppen. In: Klüppelholz, Werner (Hrsg.): Musikalische Teilkulturen. Musikpädagogische Forschung, Bd. 4. Laaber: Laaber, 1983. S. 144-161.
- Niketta, Reiner & Volke, Eva: rocksie! auf dem Prüfstand. Evaluation der rocksie!-Workshops. Dortmund: Kultur Kooperative Ruhr, 1993.
- Niketta, Reiner & Volke, Eva: Rock und Pop in Deutschland. Ein Handbuch für öffentliche Einrichtungen und andere Interessierte. Essen: Klartext, 1994.
- Poppensieker Karin & Barber-Kersovan, Alenka: Die nicht-universitäre Pop-Ausbildung in der Bundesrepublik. In: Jogschies, Rainer (Hrsg.): Rock & Pop '89. Kritische Analysen - Kulturpolitische Alternativen (II). Hagen: Kulturpolitische Gesellschaft, 1991. S. 61-66.
- Schepers, Jochen: Tanz- und Unterhaltungsmusiker im 20. Jahrhundert. Ihre Lebens- und Arbeitsbedingungen in der Stadt Münster. Münster, Hamburg: Lit Verlag, 1996.
- Schoenebeck, Mechtild von: Was macht Musik populär? Untersuchungen zu Theorie und Geschichte populärer Musik. Frankfurt: Lang, 1987.
- Westerhoff, Sabine: Musikalische Werdegänge von Jazzmusikern. Eine Untersuchung anhand biographischer Interviews. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Musikwiss. Seminar der Universität Münster, 1995.
- Wills, Geoffrey I.D. & Cooper Gary L.: Pressure sensitive. Popular musicians under stress. London; Sage, 1988.

Martin Fuser
Frauenburgstraße 21
48155 Münster
Tel. 0251/311913

Martin Köbbing
Südstraße 71
48153 Münster
Tel. 0251/795905

Musikalische Werdegänge von Jazzmusikern — Eine Untersuchung anhand biographischer Interviews

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung : Fachgeschichte
- Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. - Essen: Die Blaue Eule 1997. (Musikpädagogische
Forschung. Band 18)*

Jazz – gelebter Idealismus?

„Denn was du alles tust, um Jazzmusiker zu werden und zu sein, das kannst du als Muster dafür nehmen, um deinen Weg in der Welt zu machen.... Du lernst auch deine eigene Stimme zu finden, erkennst wie wichtig es ist, was du zu sagen hast. Und dabei ist es nicht von Bedeutung, ob du besser bist als ich oder nicht.“ Die ganze Botschaft des Jazz ist, „gut zu sein in dem was du bist und tust“, erklärte Ben Sidran (Pianist, Songwriter und Plattenproduzent) kürzlich in einem Interview (Jazz-Podium 7/8, 1996). Demnach prägt nicht das Konkurrenzdenken, sondern die Entfaltung des persönlichen Ausdrucks das Leben des Jazzmusikers.

Der Weg, den der Musiker dabei geht, ist weder genormt noch völlig frei von Vorgaben. Wie der Lebensweg von Jazzmusikern im einzelnen verläuft, welche Phasen und Stationen (z.B. Schlüsselerlebnisse, Einflußfaktoren, Krisen) für den Werdegang maßgebend und prägend sein können, wie und warum jemand Jazzmusiker wird, darüber soll im folgenden gesprochen werden.

Es kommen musikpädagogisch bedeutsame Aspekte (z.B. Erfahrungen in Lehr- und Lernsituationen) von Jazzmusikern ebenso zur Sprache wie solche Aspekte, welche die Suche nach der eigenen musikalischen Identität beschreiben.

Im Rahmen einer Magisterarbeit am Musikwissenschaftlichen Seminar der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster habe ich 1994/95 eine biographische Studie zum musikalischen Werdegang von Profi-Jazzmusikern durchgeführt. An der Studie nahmen zehn deutsche hauptberuflich tätige, national oder international bekannte Jazzmusiker im Alter von 26 bis 50 Jahren teil. Musikstilistisch bewegen sich die Befragten im Bereich Modern Jazz und Avantgardejazz/Improvisierte Musik.

A Anlage der Untersuchung

1 Auswahlkriterien

Das Hauptkriterium für die Musikerauswahl in dieser Untersuchung ist die hauptberufliche Beschäftigung mit Jazzmusik. Das heißt, die Musiker sollen hauptberuflich von der Musik leben, entweder vom Musizieren, vom Komponieren oder vom Unterrichten von Jazzmusik. Die meisten Befragten gehen jedoch eine Kombination der genannten Bereiche ein. In bezug auf das Alter ist anzumerken, daß die Mehrzahl der hier Befragten zwischen 34 und 45 Jahren ist (6 Musiker, 1 Musikerin). Die Hinzunahme der jungen Musiker (26 und 27 Jahre) sowie des 50jährigen Musikers soll die Bandbreite der möglichen Lebenswege unterstreichen, da generationsspezifische Unterschiede zu erwarten sind.

Tabelle 1: Die berufliche Stellung der Jazzmusiker

<i>NR.:</i>	<i>Alter:</i>	<i>Studium:</i>	<i>Instrument:</i>	<i>mus. Tätigkeit:</i>
INT 1	27 Jahre	Musik	Gitarre	Unterrichten/ Komponieren
INT 2	39 Jahre	Graphik- design	Saxophon (Blues-Harp)	Unterrichten/ (Komponieren)
INT 3	42 Jahre	Musik	Gitarre (Orgel)	Unterrichten/ Komponieren
INT 4	45 Jahre	Sozpäd. (abg.)	Klarinette	Komponieren/ Konzertieren
INT 5	38 Jahre	–	Piano	Komponieren/ Konzertieren
INT 6	34 Jahre	Sprachen	Gesang (Saxophon)	Unterricht/ (Komponieren)
INT 7	43 Jahre	Musik (abg.)	Saxophon	Unterricht/ (Komponieren)
INT 8	40 Jahre	Sport Musik	Gesang (Gitarre)	Unterrichten/ (Komponieren)
INT 9	26 Jahre	–	Schlagzeug	Konzertieren/ (Komponieren)
INT 10	50 Jahre	Musik	Bass	Konzertieren/ Komponieren

fett → Hauptinstrument / Haupttätigkeit
 ohne alles → Nebentätigkeit
 (in Klammern) → Zweitinstrument / eingeschränkte Tätigkeit

2 Zielsetzung und Methode

Neben der Vielzahl populärwissenschaftlicher Abhandlungen über berühmte – vornehmlich amerikanische – Größen des Jazz existieren nur wenige wissenschaftlich ausgerichtete Studien zum Thema Werdegänge und Lebensverläufe von Jazzmusikern. Zu nennen sind hier die umfangreichen Studien von Ekkehard Jost (über amerikanische Jazzler, Jost 1982) und von Werner Schwörer (zur Situation der Jazzmusiker in Frankfurt, Schwörer 1989). In jüngster Zeit ist eine Studie zu den Laufbahnen und Lebenswelten von Jazzinstrumentalistinnen in den 90er Jahren erschienen (über fünf deutsche Jazzmusikerinnen, Bolay, 1996). Die Ergebnisse konnten hier noch nicht berücksichtigt werden.

Die vorliegende Studie soll Aufschluß geben über den musikalischen Werdegang von Jazzmusikern sowie über prägende Phasen und Stationen und deren Einfluß auf den Lebensverlauf. Außerdem wird die Präge nach „typischen“ Merkmalen für Werdegänge von Jazzmusikern untersucht.

Für die Studie ist ein exploratives Vorgehen charakteristisch. Die Absicht, offen gegenüber allen Erscheinungsformen von Lebenswegen der Musiker zu sein, liegt dieser Studie zugrunde. So soll eine möglichst breite Palette der individuell verschiedenen Lebenswege sichtbar werden.

Dazu wurden zehn ausführliche biographische Interviews durchgeführt. Hauptcharakteristikum war dabei der „offene Zugang zur sozialen Realität“ (Weingarten/Hopf, 1984, S.15), mit dem an das Thema herangegangen wurde. Der chronologisch aufgebaute Interviewleitfaden wurde für eventuelle Gesprächsanreize verwendet und diente als Gedächtnisstütze für Nachfragen. Dem Interview war ein Kurzfragebogen über demographische Daten vorangestellt. Darauf folgte eine Eröffnungsfrage („Was sind Deine frühesten Erlebnisse mit Musik oder Erinnerungen an Musik? Kannst Du die näher beschreiben?“). Die zwei- bis dreistündigen Interviews wurden ohne sinnverändernde Eingriffe transkribiert und durch eine Inhaltsanalyse qualitativ ausgewertet (in Anlehnung an Mayring, 1988).

Aus der Zusammenstellung aller Aussagen ergaben sich inhaltliche Themenschwerpunkte (wie z.B. Instrumentalwahl, musikalische Ausbildung oder Selbststudium.). Diese Themenschwerpunkte dienen im Sinne einer Kategorienbildung als systematische Beschreibung des Werdegangs der befragten Jazzmusiker. Auch sind *sie* charakteristisch

für einzelne Lebensphasen und Lebensabschnitte. So ergibt sich eine chronologische Analyse musikalischen Lebens der Befragten.

B Ergebnisse

Vorab sei angemerkt, daß die Studie eine Vielzahl unterschiedlicher Werdegänge aufweist. Trotz der Verschiedenheit scheinen sich im Verlauf des musikalischen Lebens der in dieser Studie befragten Jazzmusiker zwei größere Lebensphasen abzuzeichnen: die Orientierungsphase und die Konsolidierungsphase (gemeint ist die Festigung der in der Orientierungsphase entdeckten und vertieften musikalischen Tätigkeiten).

Dieses vorläufige Ergebnis ist ein erster Befund und dient im heuristischen Sinn als versuchsweise Annahme mit dem Zweck des besseren Verständnisses. Weitere Studien müßten demnach zeigen, ob dieses Ergebnis bestätigt werden kann.

Die zwei Phasen lassen sich folgendermaßen charakterisieren: Unter Phasen werden hier die stationenübergreifenden Lebensabschnitte (Orientierung, Festigung) verstanden, während mit Stationen die einzelnen musikalisch bedeutsamen und zeitlich enger begrenzten Abschnitte (Musik im Elternhaus, Musikunterricht in der Schule, Spiel in einer bestimmten Band) gemeint sind.

In die Orientierungsphase fallen das musikalische Umfeld im Elternhaus und in der Schule sowie die verschiedenen Beschäftigungsformen mit Musik (mit Freunden, im Unterricht) und die Entdeckung der Jazzmusik.

In der Phase der Konsolidierung, besser Festigungsphase, werden das bisher aufgebaute musikalische Umfeld (Bands, Ausbildungsformen) der Jazzmusiker vertieft sowie die weitere Entwicklung im Berufsfeld (Etablierung im Musikgeschäft) und die damit verbundenen Probleme vorgestellt.

Außerdem lassen sich aus der Analyse besondere, den Werdegang fördernde oder behindernde Einflußfaktoren herauskristallisieren, die den musikalischen Lebensverlauf der Befragten wesentlich prägen.

1 Phase der Orientierung

1.1 Elternhaus

Bei den befragten Jazzmusikern zeigte sich interessanterweise, daß gerade diejenigen Personen etablierte Jazzmusiker werden, die eine ablehnende Haltung der Eltern in bezug auf den Berufswunsch Jazzmusiker erfahren.

„Nein, meine Eltern haben mich nicht unterstützt, sondern sie waren einfach dagegen, daß ich Musiker werden wollte und sie haben alles getan, um mir dieses Berufsziel zu verleiden und mir auch Steine in den Weg zu legen.... Wie kann man das machen? Indem man jeden Tag einfach eine Diskussion beginnt und einfach sagt, das ist doch Blödsinn, was Du machst, das ist doch kein richtiger Beruf, damit kannst Du kein Geld verdienen, wie willst du denn eine Familie ernähren, da gibt es keine Perspektive und so weiter.“ (INT 4, 45 Jahre, Klarinettist)

Möglicherweise dient die elterliche Haltung als Motor, als zusätzliche Klärung für den eingeschlagenen Weg.

Im Gegensatz zum Elternhaus von klassischen Musikern kommt den Jazzern in der Kindheit nur eine begrenzte Förderung hinsichtlich des Musizierens zugute. Es spielt dabei weniger eine Rolle, ob die Eltern ein Instrument spielen, sondern vielmehr, welche Haltung das Elternhaus (die Familie) gegenüber der Musik einnimmt. Während die musikalische Förderung klassischer Musik (ideell, finanziell, gemeinsam musizieren) zumindest bei der Hälfte der Musiker vorhanden ist, kann das für eine jazzmusikalische Förderung nur bedingt gelten. Denn in keinem der zehn Fälle musizieren die Eltern im Bereich Jazz. In zwei Fällen (INT 1, 3) hören die Väter und in einem Fall der Bruder (INT 7) Jazz-Platten. In dieser Untersuchung werden genau diejenigen etablierte Jazzmusiker, die im Elternhaus eine ablehnende Haltung gegenüber der Beschäftigung mit Musik erfahren.

1.2 Instrumentalwahl

Die Wahl des Hauptinstruments—das für die Musiker nicht unbedingt das Erstinstrument ist — fällt überwiegend in das zweite Lebensjahrzehnt. Neben dem Hauptinstrument spielen die Musiker mindestens

ein weiteres Instrument, maximal aber drei Instrumente, denn meistens ist das Ausprobieren verschiedener Instrumente Bestandteil der Suche nach dem geeigneten Ausdrucksmittel. Bei zwei Musikern wird das Erstinstrument zum Hauptausdrucksmittel (INT 3, 9), sechs Jazzler benutzen das Zweitinstrument (INT 1, 4, 5, 6, 7, 8).

Bei den Motiven für die Instrumentalwahl kristallisieren sich zwei Kategorien heraus, die sich mit Wunsch (INT 1, 2, 3, 5, 7, 9) und Zufall (INT 4, 6, 8, 10) umschreiben lassen. Wiederum im Gegensatz zur klassischen Musik zeigt sich, daß die Musiker unabhängig vom Geschmack der Eltern („Meine Eltern wollten, daß ich ein Instrument lerne.“, Bastian, 1989) ihr Instrument finden.

Als Grund für die Wahl wird unter anderem das subjektive Gefühl beim Hören bestimmter Musik angegeben („Das Saxophon fand ich am schönsten.“, INT 7, 43 Jahre, Saxophonist).

Gründe für ein zufällig ausgesuchtes Instrument sind u.a. das Fehlen des Instruments in einer Band (INT 8, 10) oder der Umstand, daß man sich aus mehreren Angeboten „sein Instrument“ aussuchen kann (INT 4). Insgesamt bestätigt sich, daß die Jazzmusiker ihren eigenen Weg gehen und sich bei der Instrumentalwahl nicht durch die Eltern leiten lassen. Wichtiger als die elterlichen Erwartungen (bei klassischer Musik, Bastian 1989) ist bei der Jazzmusik die persönliche Vorliebe für ein oder mehrere Instrumente. Diese Vorliebe wird hier durch das Hören dieser Musik geweckt, gefolgt vom Gefallen, woraus der Wunsch erwächst, dieses Instrument spielen zu wollen.

1.3 Musik in der Schule

In der weiterführenden Schule spielt weniger der Musikunterricht, sondern vielmehr das aktive Musizieren in Schulbands eine wesentliche Rolle. Hier werden wichtige berufsbezogene Fähigkeiten und Kenntnisse wie gemeinsames Proben und Auftreten vermittelt und erworben.

Ein durchgängig negatives Urteil über den schulischen Musikunterricht (Rosamund Shuter-Dyson, in: Bruha, Oerter, Rösing 1993, S. 311) gibt es bei den befragten Jazzmusikern demnach nicht. Die Hälfte der befragten Musiker (INT 3, 4, 7, 9, 10) spricht in bezug auf die Teilnahme am Musikunterricht von keinen weiteren Auswirkungen auf den eigenen musikalischen Werdegang.

Eine negative Rolle der Musik in der Schule ist dadurch gekennzeichnet, daß der Musiklehrer nichts erklären kann (INT 1), daß der Musik-

unterricht destruktiv ist, und daß der Lehrer es nicht verstanden hat, das Interesse an der Musik zu wecken (INT 2, 5. 6).

„Ja, sicher gab es Musikunterricht, aber das war schon wieder destruktiv. ... zwei Musiklehrer hatten wir, bei dem einen sang man so ein bißchen was zu dem, was er spielte. Ein paar Volkslieder oder er setzte sich einfach vorne hin und erzählte aus seiner Jugend so Schwänke. Er erzählte von seinem Boot, das er auf dem Mittellandkanal hat fahren lassen. ... Aber gelernt haben wir so gut wie nichts.... Bei dem anderen, der es ein bißchen ernster anging, haben wir Opern gehört wie „Zar und Zimmermann“, „Freischütz“ und solche Dinge. Da kann man natürlich als 13-, 14-, 15jähriger nichts mit anfangen. Da hätte ich besser gefunden, wenn er das aufgegriffen hätte, was die Leute gerne hörten und hätte von da aus das Interesse an Musik geweckt in den Leuten.... Da ist nicht viel abgelaufen in den Musikstunden.“ (INT 2, 39 Jahre, Saxophonist).

Das Thema Musik in der Schule wird für die befragten Jazzmusiker erst dann interessant, wenn es um das aktive Musizieren in Schulbands bzw. -orchestern geht. Das Spielen in Schulbands bildet den ersten Grundstein/erste Erfahrungen auf dem Weg zum Berufsmusiker. Es werden engagierte Lehrer genannt, die eine Schulband gegründet haben oder einen Chor leiten. Das aktive Musizieren in der Schule hat dabei für drei Musiker (INT 5, 6, 8) wegweisende Funktion (Organisation eigener Bands, musikalische Erfolge auch außerhalb der Schule).

1.4 Der Bekanntenkreis

Eine Sonderrolle nehmen die Freunde der Musiker ein. Hier werden Anregungen zum Hören und Spielen von neuartiger, unbekannter Musik gegeben und es gründen sich erste Bands unter Freunden. Der musikalische Austausch unter Freunden führt zum Aufmerksamwerden auf den Jazz überhaupt (INT 2, 3), zur Erweiterung des Musikgeschmacks (INT 1, 2, 4) und zu neuen Zugangsweisen zum Hören von Musik (INT 1).

Außerdem bilden sich aus dem Bekanntenkreis heraus langjährige Musikerfreundschaften (INT 7, 8, 9).

1.5 Der Zugang zum Jazz

Der Zugang zum Jazz erfolgt bei den Befragten weniger über die Eltern als über Freunde und durch das Hören von Jazzsendungen in den Medien. Dabei führt das Hören nicht selten zum aktiven Musizieren im Jazzbereich. Auf den Jazz aufmerksam wurden sie bei Freunden (INT 1, 2, 3), Geschwistern (INT 7) und über das Medium Radio (INT 4, 5, 9). Zwei Musiker (INT 9,10) gelangen direkt zum Jan — und das bereits mit 12 Jahren -, während die übrigen (INT 1, 2, 3, 4, 8) vorab andere Musikrichtungen favorisieren.

„Ich habe ein bißchen am Radio mitgeschnitten bis ich zufällig bei einer Jazzsendung gelandet bin. Schellack-Souvenirs, wo Joe Künemann oder Ado Schier alte 78er aufgelegt hat. Dann habe ich 'Sing, sing sing' gehört, das erste große Schlagzeugsolo von Gene Krupa im Benny Goodman Orchester in der Carnegie Hall 1938, das habe ich gehört.... Im Radio, und ich war völlig geplättet.... Da war ich 12 Jahre. Ich habe vorher nie etwas mit Jazz zu tun gehabt. Ich bin zu diesem Jazzsender gerutscht. Ich habe dieses Stück gehört, ich weiß gar nicht, ob das im Rahmen einer Jazzsendung war oder nicht. ... Ich bin am nächsten Tag in die Stadt, wußte noch, es war Benny Goodman und habe unter Cassetten geguckt, weil ich noch keinen Plattenspieler hatte. Ich hatte die Melodie von dem Stück noch im Kopf und habe den Titel rekonstruiert. Ich habe geguckt, welcher Titel das sein konnte, was da paßt, und es war „Sing, sing, sing“. Dann habe ich die Cassette für 6,95 DM gekauft. Das war's dann auch. So fing das mit der Jazzkarriere an. Da war dann klar, Mama, ich will ein Schlagzeug und (sie sagte), Junge du spinnst. In einer Mietwohnung ist nichts mit Schlagzeug spielen.“ (INT 9, 26 Jahre, Schlagzeuger)

Ist der Jazz mit seiner Faszination einmal entdeckt und „liebgewonnen“, so erfolgt oftmals eine jahrelange Auseinandersetzung mit der Musik, allein und auch in Sessions mit Freunden (INT 5, 7, 8, 9, 10). Als das „Besondere am Jazz wird mehrmals die Eigenschaft „gefühlshaft“ und das „emotionale Berühren“ genannt.

1.6 Der Instrumentalunterricht

Vorn privaten Klavierunterricht bei der „berühmten alten Dame“ (INT 10) über Ensemble-Kurse an der Volkshochschule (INT 2) bis hin zum Selbststudium (INT 8) nehmen die Jazzmusiker meist mehrere Formen

des Instrumentalunterrichts parallel oder nacheinander wahr. Dabei dominieren die alternativen Unterrichtsformen Privatunterricht und das Selbststudium neben Workshops und Sommerakademien bei Profi-Jazzern.

Ein wichtiger Grund dafür ist die mehr intensive Auseinandersetzung mit dem Instrument, die auf den speziellen Informationsbedarf des Jazzmusikers zugeschnitten ist. Hier werden unter anderem wichtige Engagements vermittelt (z.B. ein Auftritt bei den Berliner Jazztagen (INT 5)).

Der Musikschulunterricht tritt zugunsten des Selbststudiums (INT 8) und der musikalischen Praxis (INT 5) in den Hintergrund. Diese ausgiebige Musikpraxis ist es auch, die dazu beiträgt, daß ganz auf Unterricht verzichtet wird (INT 5).

1.7 Das Selbststudium: Viel gelernt – wenig vergessen!

In bezug auf musikalisches und instrumentales Lernen wird weniger der formale Unterricht (Musikschule, -hochschule) herangezogen, sondern es werden informelle Gelegenheiten genutzt, um autodidaktisch zu lernen.

Hier nimmt das Selbststudium einen herausragenden Platz ein. Dabei sind die Weitergabe von Noten, Changes, Griff- und Improvisationstechniken innerhalb der Szene wesentlich.

Für vier Musiker beginnt das Selbststudium bereits im Alter von 12 Jahren (INT 3, 5, 9, 10). Für einige ältere Musiker bildet es die Grundlage des Musikerlebens und der Musikbeschäftigung überhaupt, da sie aufgrund mangelnder Ausbildungsmöglichkeiten weder auf Unterricht noch auf vorhandenes Notenmaterial zurückgreifen konnten, so wie es heute die jüngeren Musiker gewohnt sind.

Bei den Befragten handelt es sich um verschiedene Arten des Selbststudiums, vom akribischen Selbststudium als Pflicht und Spaß (INT 1) über das Selbststudium zum Ausdruck von Gefühlen durch Improvisationsübungen (INT 3) bis zum Erstellen von Transkriptionen (INT 6) und dem Austausch von Changes (INT 5):

„Ja, damals gab es solche Bücher noch nicht. Man kann heute eigentlich so ziemlich alles transkribiert kaufen. Damals mußte man noch gucken, da gingen selbst die Changes von Hand zu Hand. ... Das was man heute alles in Hochschulen lernt, so Standard-Bebop-Sachen, das mußte man alles noch herausfinden. In dem Alter klang das auch erst mal alles unheimlich kompliziert. Ich

habe da auch ganz schön dran gearbeitet. Aber die Entdeckerfreude war um so größer, wenn man das dann raus hatte. Das möchte ich allerdings auch nicht missen, weil man da sehr viel bei gelernt hat. Was man da gelernt hat in mühsamen Prozessen, das hat man auch so schnell nicht mehr vergessen.“ (INT 5, 38 Jahre, Pianist).

Es wird weiterhin zu Probieren verschiedener Instrumente herangezogen (INT 7) wie auch als Gehörbildungsschulung (INT 3, 5, 6, 7):

„Zum Beispiel eine Halbton-Ganztonleiter, das habe ich von R.G. gelernt. Der hat gesagt, guck mal hier, die kannst du auf dem Akkord spielen. Überhaupt, wie ich mich im Laufe der Zeit von Ton zu Ton gehangelt habe, ich habe angefangen, mit Dreiklängen zu improvisieren. Dann kam irgendwann die Sexte dazu, die Sieben. Und irgendwann kam ein Trompeter in die Stadt, der spielte ein Lick von Clifford Brown mit der b9 oben. Ich so, was ist das für ein Ton, zeig her. Da lag aber jeweils immer ein halbes Jahr oder ein Jahr dazwischen, Das wurde dann Stück für Stück verarbeitet, die #11 kam noch später.“ (INT 7, 43 Jahre, Saxophonist, S. 13, 14).

1.8 Bandmitgliedschaft

Die Bands stellen das Bindglied zwischen Amateur- und Profilager dar. Sie dienen den Musikern als Spielfeld für die Umsetzung eigener Ideen. Erste konkrete Bandprojekte werden im Alter zwischen 16 und 18 Jahren verwirklicht. Dabei variiert der Verbleib in ein und derselben Band zwischen sechs Monaten und elf Jahren. Der mehr oder weniger häufige Bandwechsel wird von Seiten der befragten Musiker nicht als negativ dargestellt, sondern ist vielmehr Zeichen individueller Veränderungen.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß in der Orientierungsphase die wesentlichen Grundlagen für die hauptberufliche Beschäftigung mit Jazzmusik gelegt werden. Im ersten, spätestens aber im zweiten Lebensjahrzehnt finden die Musiker zum Jazz, beenden also den Abschnitt des Suchens. Dabei nutzen sie vor allem die Medien Radio, Schallplatte, aber auch Bücher.

In den ersten Bands sammeln sie die wichtigen Auftrittserfahrungen (INT 1, 3, 7, 8) und im eigens ausgesuchten Unterricht setzen sie sich

mit den speziell jazzmusikalischen Übungen und Kompositionsweisen (INT 1, 3, 4, 5, 7, 8) auseinander.

Die Bandmitgliedschaft stellt das Bindeglied zwischen dem Amateur- und dem Profilager der Musiker dar. Eine methodisch genaue Trennung der — als vorläufige Hilfskonstruktion benutzten — Phasen Orientierung und Konsolidierung erfordert hier eine differenzierte Betrachtung. Auffällig ist dabei, daß weder das Alter noch der Zeitpunkt der Entscheidung als geeignete Kriterien für die Trennung der Phasen in Frage kommen. Die Berufsfindung ist vielmehr als ein Prozeß der Entscheidung zu beschreiben, der mit einem mehr gefestigten, realistischen als idealistischen Bild des Berufs-Jazzmusikers abschließt — das Kriterium für die Konsolidierungsphase.

2 Phase der Konsolidierung = Festigung

2.1 Beruf: Jazzmusiker

In diese Phase fällt die Entscheidung, Profi-Jazzmusiker zu werden. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, daß die Entscheidung dabei zu unterschiedlichen Zeitpunkten erfolgt. Zum einen beginnen die Musiker im Anschluß an die Schule ihre musikalische Laufbahn (INT 1, 4, 5, 7, 9), zum anderen schlagen sie diesen Weg als „Spätberufene“ erst nach einer musikfremden Ausbildung (INT 2, 3, 6, 8, 10) ein. Ausschlaggebend ist dabei nicht das Alter, sondern der emotionale Bezug zur Musik und ein starker Drang, diesen Beruf mit allen Vor- und Nachteilen auszuüben.

Das Hauptmotiv, Jazzmusiker zu werden, ist nicht irgend eine Protesthaltung des Musikers, der mit seinem Publikum in Unfrieden steht, sondern das Hauptmotiv ist rein musikalischer Natur, es ist die Musik selbst mitsamt ihrer Ausdruckskraft. Musik wird zum Lebensinhalt, das Interesse am aktiven Musizieren wird größer, die Vielseitigkeit der musikalischen Beschäftigung im Jazz wird betont, aber auch die Realisation jugendlicher Träume bilden die Hauptmotive für die Entscheidung, Jazzmusiker zu werden.

Im wesentlichen vollzieht sich die Entscheidung in einem Prozeß, in dem die Musiker sich ein realistisches Berufsbild (Musikeralltag, Bezahlung, Arbeitsbedingungen) verschaffen. Am Ende dieses Prozesses besteht ein starker Drang, diesen Beruf mit allen Vor- und Nachteilen auszuüben.

2.2 Musikalische Laufbahn im Anschluß an die Schule

Fünf (INT 1, 4, 5, 7, 9) der befragten zehn Musiker beginnen ihre „musikalische Karriere“ im Anschluß an' die Schule. Zum einen, weil sie selbstgesteckte (musikalische) Ziele vorzeitig erreichen (INT 1), zum anderen, weil sie nach Eigenständigkeit und Unabhängigkeit streben (INT 4). Als ein dritter Grund wird angegeben, daß die Musik bereits zum Lebensinhalt geworden ist (INT 5, 7, 9).

2.3 Musikalische Laufbahn nach einer musikfremden Ausbildung

Auch als „Spätberufene“ schlagen fünf Befragte (INT 2, 3, 6, 8, 10) den Beruf des Jazzmusikers ein. Gründe sind das steigende Interesse am Musizieren (INT 6, 8), die fehlende Perspektive, im erlernten Beruf Geld verdienen zu können (INT 2), die Realisation jugendlicher Träume (INT 10) und die Vielseitigkeit (Kreativität) des Jazz gegenüber anderer Musik (INT 3).

2.4 Ausbildungsformen

Neben dem Musikstudium (Klassik: INT 3, Jazz: INT 1, 10) werden vor allem Angebote außerhalb des etablierten Bildungssystems bevorzugt. Vor allem der selbstgewählte Unterricht (persönlich ausgesuchte „Lehrer“ wie z.B. Profimusiker) hat Vorrang vor fremdbestimmtem Unterricht (z.B. durch Eltern vorgegeben).

2.5 Der Berufsalltag

Die musikalische Entwicklung im Berufsalltag erfolgt durch eine rege und intensive Bandtätigkeit, Auftritts- und Kompositionspraxis. Diese Entwicklung ist stark individuell geprägt und verläuft nicht selten über Umwege.

Die Existenzbedingungen für Jazzmusiker haben in den letzten Jahren eine ungünstige Entwicklung genommen. Ein wichtiger Grund ist das Fehlen gut dotierter Engagements in Deutschland. Mehrere Musiker, die lieber konzertieren würden (INT 3, 6, 7, 8), sind dazu übergegangen, Unterricht an Musikhochschulen zu geben. In bezug auf die finanzielle Situation dient das Unterrichten für die Musiker als Kompromiß, da sie allein vom Konzertieren und Komponieren nicht

leben können Mit ihrer Lebenssituation allgemein sind die jedoch zufrieden.

In der vorliegenden Studie leben drei Musiker (INT 1, 2, 3) hauptsächlich vom Unterrichten, nebenbei wird in Bands geprobt und aufgetreten. Vier Jazzmusiker (INT 4, 5, 9, 10) leben vom Konzertieren und vom Komponieren, kommen also ohne Unterrichten aus. Drei Musiker (INT 6, 7, 8) gehen einen für sie vertretbaren Kompromiß aus Konzertieren und Unterrichten ein.

Als wesentliche Einkommensquellen dienen Konzerte, Unterricht, Kompositionen, Rundfunk- und Fernsehengagements, Workshops und die Studiotätigkeit.

2.6 Improvisation und Komposition

Daß die Improvisation neben der Komposition ein wichtiger Bestandteil der musikalischen Praxis ist, wird vor allem von den solistisch tätigen Jazzmusikern (INT 2, 6, 7, 8) deutlich hervorgehoben.

Die Improvisation ist der elementare Bestandteil des Spielens (INT 2, 7), sie wird als Lebensprinzip wichtig (INT 10) und sie wird als einzige ganzheitliche Form des Musizierens (INT 4) verstanden. Komponiert wird nicht für die Schublade, sondern beispielsweise für bestimmte Musiker und Bandmitglieder (INT 5, 9), sie wird als eine Art Improvisationsanleitung verstanden (INT 9) und zeichnet einen „kompletten“ Musiker aus (INT 7).

Zusammenfassend läßt sich die **Konsolidierungsphase** als Abschnitt der Festigung und der Etablierung der Jazzmusiker im Musikgeschäft beschreiben. Der Weg, den die Musiker gehen ist dabei nicht vorgegeben, sondern wird individuell verschieden angegangen. Etwaige Schwierigkeiten im Business hindern die Musiker nicht daran, diesen Beruf mit allen Vor- und Nachteilen auszuüben.

C Einflußfaktoren

Unabhängig von der Orientierungsphase und der Konsolidierungsphase existieren im Leben der Musiker eine Reihe von Faktoren, die den musikalischen Lebensverlauf nachhaltig prägen und verändern. Zum Beispiel ist das tägliche Leben mit erheblichem Zeitaufwand für Bandkoordination, Üben und Konzertieren verbunden.

In bezug auf den Einfluß von Partnerschaften kristallisieren sich zwei Gruppen heraus, die (zum Zeitpunkt des Interviews seit längerer Zeit) ledigen Musiker (INT 1, 2, 5, 6) und die in einer Partnerschaft lebenden Musiker (INT 3, 7, 8, 9, verheiratet und Kinder: INT 4, 10).

Der Einfluß des Partners kann die musikalischen Aktivitäten „befördern“:

.. daß A. (zweite Ehefrau), als wir dann uns füreinander richtig entschieden, dann mir da einfach ganz hart die Leviten gelesen hat. Das war sehr wichtig für mich. Wir haben dann riesige Streits ausgeführt zwischen uns, die gingen auch weit. Vom Geschirr aus dem Fenster werfen bis zu allem möglichen Krempel. Und gleichzeitig war das für mich sehr wichtig, weil da auf einmal jemand war, der mich zwar sehr lieb hatte, der auch sehr viel für mich tat. ... Was danach kam, da war ich 35 Jahre, also Ende der 70er habe ich dann ganz unspekulativ das getan, was ich meinte, was für mich richtig ist. Auch mit den Leuten, die ich haben wollte.... Ich als Bassmann hatte zum ersten Mal eine Gruppe, die sich um den Bassmann rankte und konzentrierte ... Da war ich nicht einer, der hinterher donnern mußte, sondern einer, der genau so eine Position hatte, wie ein Lautes Schlagzeug oder Trompete.“ (INT 10, 50 Jahre, Bassist)

Ein anderes Beispiel ist der Pianist (INT 5), der heute solo lebt und die Meinung vertritt, daß der Beruf einen negativen Einfluß auf die Partnerschaft hat:

„Das ist sicherlich ein schweres Thema.... Ich glaube, – nennen wir die Gesamtheit dessen, was man da tut, Beruf – daß der Beruf einen Einfluß hat auf die Beziehung, auf die Bindung, auf die partnerschaftliche Bindung hat. Das kann natürlich auch ganz schön zerstörerisch sein, denke ich. Es werden offenbar bestimmte Dinge dadurch ausgeschlossen. (längere Sprechpause)“. (INT 5, 38 Jahre, Pianist).

In einer Übersichtstabelle werden nachfolgend die in dieser Studie maßgeblichen Einflußfaktoren aufgelistet. Diese Einflußfaktoren haben dabei auf den musikalischen Lebensverlauf einen ambivalenten Effekt, sie fördern einerseits und behindern andererseits den Werdegang.

Tabelle: Einflußfaktoren und deren fördernde oder behindernde
Auswirkung auf den musikalischen Werdegang der Jazzmusiker

<i>Einflußfaktor</i>	<i>fördernd</i>	<i>behindernd</i>
Eltern	finanzielle, ideelle Unterstützung	durch Endlosdiskussionen das Berufsziel verleiden
Partnerschaft	positive, akzeptierende Haltung gegenüber dem Be- ruf	keine Unterstützung in schwierigen Prüfungssitua- tionen
Krisen	können Neuanfang auslösen	führen zu zeitweiser Auf- gabe des Musizierens
persönliche Vorbil- der	vermitteln z. B. Kontakte zum Musikbusiness	behindern die Umsetzung eigener Ideen
musikalische Vorbil- der	im Live-Erlebnis: „Arbeits- wut“ (Stilstudien des Vor- bildes)	–
Schlüsselerlebnisse	führen zu dem Entschluß, Jazz zu studieren	–
Formen der Ausbildung	Lehrer treten als Förderer auf	„unfähige“ Lehrer führen zu erfolglosen Prüfungen
Zufälle	Aufeinandertreffen bestimm- ter Personen kann den Wer- degang (Vermittlung von „Jobs“) fördern	–
Motivation	kann durch gelungenes Kon- zert gesteigert werden	wirkt durch zu passives Pu- blikum negativ auf das Spie- len

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, daß die Konsolidierungsphase für die Festigung und die Etablierung bestimmter beruflicher Ziele steht. Durch die starke Affinität zu ihrer Musik versuchen die Jazzler, individuelle Wege zu finden, um sich im Berufsfeld zu entwickeln. Es ist das Bestreben, die eigenen musikalischen Fähigkeiten immer weiter auszubauen.

D Fazit und Ausblick

„Zum Jazz, zur improvisierten Musik gehört das Wagnis, Wege zu beschreiten, die weder ausgetreten noch vorgezeichnet sind.“

Die Ausführungen von Beil Noglik (1981) haben nicht an Aktualität verloren. Auf der Basis der zehn befragten Musiker trifft auch die

folgende Ausführung von Ekkehard Jost heute noch zu: „Den Jazzmusiker gibt es nicht, es hat ihn niemals gegeben.“ (Jost, 1982). Den „typischen“ Werdegang gibt es nicht. Das Ergebnis dieser Untersuchung zeigt, daß vielmehr die stark *individuelle Verschiedenheit der Werdegänge* „typisch“ ist. Als Raster für die Beschreibung wurden die einzelnen Stationen herangezogen, die den musikalischen Lebensverläufen gemeinsam sind. Diesbezüglich zeigten sich bei den befragten Jazzmusikern lediglich punktuelle Gemeinsamkeiten. Als ein wesentliches Ergebnis bleibt festzuhalten, daß der berufliche Fortlauf weniger in der Hand von Institutionen liegt, sondern vielmehr in der Hand der Jazzmusiker selbst. Hervorzuheben ist hier die herausragende Stellung des Selbststudiums sowie die persönlich unterschiedlich gestaffelte Ausbildung. Während das Selbststudium im Sinne von selbstverantwortetem Lernen von Beginn an für die Beschäftigung mit Musik charakteristisch ist und sich über das ganze Leben zieht, wird bei der Auswahl der musikalischen Ausbildungsmöglichkeiten auf die aktuellen Defizite und Bedürfnisse Wert gelegt. Eine „Ausbildung“ kann sowohl jahrelanges Proben in Sessions sein wie auch eine akademische Ausbildung. Treffend formuliert der 50jährige Bassist: Der „Lebensstil Musiker war vollkommen außer Frage. Wir wollten wirklich das machen, sonst wären wir auch nicht anderthalb Jahre [zum Proben] in diesen Keller gegangen ... wir wollten diese Arbeit schon machen“.

Eine wichtige Rolle spielen dabei „positive“ Zufälle, zum Beispiel in Form von Schlüsselerlebnissen (musikalische Hörerlebnisse, die das eigene Musizieren beeinflussen), guten Kontakten (Vermittlung von Auftritten) und auch von musikalischen oder persönlichen Krisen (prägende Einschnitte, aus denen Veränderungen folgen).

Im Vergleich zum institutionalisierten Berufsverlauf von klassischen Musikern zeigt diese Studie, daß der berufliche Erfolg der Jazzmusiker in erheblich größerem Maße von der Eigeninitiative und der Fähigkeit abhängt, sich selbst und die Band(s) zu organisieren und zu präsentieren. Außerdem kristallisiert sich heraus, daß der Jazz nicht nur gelebter Idealismus ist, sondern, daß hier ein oftmals idealisiertes Berufsbild in engagierter und realistischer Weise angegangen wird.

YOU KEEP PLAYING, KEEP STUDYING, KEEP LISTENING, KEEP
LEARNING AND YOU KEEP DEVELOPING.

JAZZ IS NOT A NINE TO ONE JOB, ONCE OR TWICE A WEEK.

IT'S JUST A WAY OF LIFE.
(Red Rodney)

Literatur

- Bastian, Hans Günther (1989). *Leben für Musik: Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen*. Mainz: Schott.
- Bolay, Eva-Maria (1996). *Jazzmusikerinnen — Improvisation als Leben. Eine empirische Untersuchung zu den Laufbahnen und Lebenswelten von Jazzinstrumentalistinnen in den 90er Jahren*, Kassel: Furore.
- Endress, Gudrun (1996): Interview mit Ben Sidran. In: *Jazz Podium* 7/8, 1996. Stuttgart: Jan Podium Verlags GmbH.
- Jost, Ekkehard (1982). *Jazzmusiker. Materialien zur Soziologie der afrikanischen Musik*. Frankfurt/Main, Berlin, Wien: Ullstein,
- Jost, Ekkehard (1991). *Sozialgeschichte des Jazz in den USA*. Hofheim: Wolke.
- Mayring, Philipp (1988). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim.
- Noglik, Bert (1981). *Jazzwerkstatt International*. Berlin: Verlag Neue Musik.
- Schwörer, Werner (1989). *Jazzszene Frankfurt: Eine musiksoziologische Untersuchung zur Situation der achtziger Jahre*. Mainz: Schott.
- Weingarten, Elmar (Hrsg.) und Hopf, Christel (1984). *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Sabine Westerhoff
Am Neukirchener Kanal 2
47441 Moers

Lehrerbiographien als Spiegel der Entwicklung des Berufsstandes im 19. Jahrhundert

Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung : Fachgeschichte - Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. - Essen: Die Blaue Eule 1997. (Musikpädagogische Forschung. Band 18)

Im Rahmen einer größeren Forschungsarbeit befasste ich mich derzeit mit einem Teilbereich des Gesangunterrichts, der Gesangsausbildung der Volksschullehrer im Bayern des 19. Jahrhunderts. Dabei interessiert mich u.a. die Beantwortung folgender Fragen:

- ◆ Ab wann und nach welchen Kriterien fand dieser Unterricht statt?
- ◆ Welche Gesangschulen wurden benutzt?
- ◆ Nach welchen Methoden wurde unterrichtet?
- ◆ Wurden neue stimmphysiologische Erkenntnisse berücksichtigt?
- ◆ Auf welche Weise versuchten Staat und Kirche auf das zu singende Liedgut Einfluß zu nehmen?
- ◆ Welche gesanglichen Leistungen konnten z.B. in Seminaren erreicht werden?
- ◆ Wie und in welchem Umfang fand eine Fortbildung nach Abschluß der Ausbildung statt?
- ◆ Wer unterrichtete und was ist über diese Lehrerpersönlichkeiten zu erfahren?

Quellenlage

Eine umfassende Arbeit zur Gesangsausbildung der Schullehrer steht bislang aus. Um diesen Aspekt im Zusammenhang mit *der* allgemeinen Lehrerbildung in Bayern oder bestimmten Regierungsbezirken zu beleuchten, bieten sich die Arbeiten von Spörl, Schromm, Himmelstein, Spirkner, Hollweck und Dömling an.¹ Der Bereich der Musik ist hier aber lediglich allgemein behandelt, eine spezielle Darstellung des Gesangunterrichts fehlt. Zudem vermißt man bei den älteren Arbeiten, nicht nur aufgrund der historischen Nähe, eine kritische Sichtweise. Eine weitere Quelle sind die Festschriften der einzelnen Lehrerseminare, in denen Stundenpläne, Konzertprogramme, Ausmaß der Unterrichts- und Übungsstunden sowie die unterrichtenden Lehrer verzeichnet sind. Aufschlußreich und zum Teil auch auf Bayern zu bezie-

1 Himmelstein, Würzburg 1859; Hollweck, Regensburg, 1895; Spirkner, Kempten 1901; Dömling, Eichstätt 1939; Spörl, München 1977; Schrom, Augsburg 1981.

hen, sind auch die Untersuchungen zum Schulgesangunterricht. Die diesbezüglichen Arbeiten von Rolle, Stahl und Müller berühren den Volksschulbereich allerdings nur marginal.² Der Schwerpunkt liegt auf dem Gesangunterricht-, der in Gymnasien und zudem in Preußen erteilt wurde. Überhaupt fällt auf, daß Preußen und seine Provinzen, was den Musikunterricht allgemein betrifft, gut, in Teilbereichen sehr gut dokumentiert sind. Hier denke ich an die Untersuchungen von Niederau oder Hamann oder an Noltes Zusammenstellung der Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht.³ Die letztgenannte bezieht sich hauptsächlich auch auf Preußen, da aber u.a. Quellen aus anderen deutschen Staaten Aufnahme fanden, ergeben sich Vergleichsmöglichkeiten. Eine grundlegende Analyse der Gesangsschulen steht ebenfalls noch aus. Diese sind, obwohl im letzten Jahrhundert in hohen Auflagen veröffentlicht, heute kaum noch greifbar. Zudem ist eine Untersuchung dieser Leitfäden, Anweisungen und Lenkweisen, die zu Dutzenden publiziert wurden, natürlich nur in Teilbereichen und unter Teilaspekten möglich. Einen Versuch hierzu hat Gruhn unternommen, aber von den vom ihm beschriebenen methodischen Werken sind nur zwei für Bayern relevant, da auch er den Schwerpunkt seiner Untersuchungen auf den Staat Preußen legt.⁴ In meiner Arbeit versuche ich diejenigen Gesangsschulen zu vergleichen, die in den Präparandenschulen und Seminaren Bayerns Verwendung fanden. Eine weitere wertvolle Quelle, die aber im letzten Jahrhundert als solche nicht erkannt wurde, stellen die Jahresberichte der Präparandenschulen und Lehrerseminare dar. Hier wird man, wie in den schon erwähnten Festschriften, über Lehrplan, Klassenstärke, verwendetes Unterrichtsmaterial, aber auch über Konzertveranstaltungen informiert. Die Jahresberichte geben auch Auskunft über die Lehrerpersönlichkeiten, die den Musikunterricht gaben, zwei von ihnen möchte ich vorstellen. Diese Periodika sind von größtem Nutzen, da hier z.B. verzeichnet ist, wo ein Lehrer ausgebildet wurde und an welchen Schulen er tätig war. Da die an Präparandenschulen und Seminaren beschäftigten Lehrer bei einer beruflichen Veränderung meist innerhalb dieser Schulen versetzt wurden, erreicht man durch eine Zusammenfassung von diversen Jahresberichten schon einen zumindest in Daten feststehenden Lebenslauf. Leider wurden die Jahresberichte von Präparandenschulen nur in geringen Auflagen hergestellt. Zum einen wurden manche Schulen

2 Rolle, München 1913; Stahl, Stuttgart 1913; Müller, Leipzig 1919.

3 Niederau, Köln 1970; Hamann, Dortmund 1976; Nolte, Mainz 1675.

4 Gruhn, Hof heim 1993.

schlecht besucht, sodaß sich eine Veröffentlichung kaum lohnte, zum anderen hatten die Schulen im Ansehen der Öffentlichkeit einen Rang, dem man keine besondere Beachtung zumaß; so war es auch mit den Jahresberichten. Die Geschichte der Gymnasien in Bayern ist in dieser Hinsicht dagegen gut dokumentiert. Es handelt sich hier also um ausgesprochene bibliophile Raritäten. Meist gelangt man über die Jahresberichte an die noch vorhandenen Schul- und Personalakten.⁵ Die im Zuge meiner Recherchen bereits eingesehenen Personalakten sind unterschiedlich strukturiert, Vollständigkeit ist kaum gegeben und der Schwerpunkt der Information ist oft verschieden. Einmal findet sich ein solcher Schwerpunkt in der schulischen Ausbildung des Lehrers, die z.B. durch Notenlisten oder Beurteilungen erschlossen werden kann, ein anderes Mal wird auf die Qualität des erteilten Unterrichts eingegangen, z.B. in Visitationsberichten. Nur ganz selten findet sich eine Lehrerpersönlichkeit etwas umfassender beschrieben, dann meist in Jahresberichten im Rahmen eines runden Geburtstags oder bei Sterbefällen. Oftmals erlaubt aber die Quellenlage lediglich, die Lebensdaten und vielleicht eine der Schulen zu benennen, in denen ein bestimmter Lehrer tätig war. Ich darf Ihnen zwei Lehrer vorstellen, indem ich versuche, die gefundenen Informationen anhand von sozialgeschichtlichen Daten zu ergänzen und sie so zumindest im Ansatz in ihren zeitlichen Zusammenhang zu stellen.

Das Berufsbild des Lehrers

Der Lehrer, der zu Beginn des 19. Jahrhunderts teilweise weniger als ein Bauer galt, erreichte zwar bis 1900 einen gewissen sozialen Aufstieg, gleichwohl versuchten Staat und Kirche bis ins 20. Jahrhundert ihren Einfluß zu wahren, und hierbei spielt die Musik, genauer die Kirchenmusik, einen entscheidenden Faktor, der im Rahmen einer größeren Arbeit noch zu untersuchen sein dürfte. Solcherart ließe sich dann beweisen, daß mit einem sich zunehmend entwickelnden Standesbewußtsein und einer vermehrten Selbständigkeit der Lehrer, die Musik nicht mehr die frühere Rolle spielt. Als im 20. Jahrhundert die Organisten- und Chorregentenbezüge nicht mehr in die staatliche Besoldung eingerechnet wurden, wurde auch die Musikausbildung in den Leh-

5 Personalakten wurden im zu untersuchenden Zeitraum nie bayernweit erfaßt oder zentral geordnet. Erfährt man aber aus einem Jahresbericht den letzten Arbeitsplatz eines Lehrers, so läßt sich der Aufbewahrungsort der eventuell vorhandenen Personalakten zumindest näher eingrenzen.

rerbildungsanstalten, was die inhaltlichen und zeitlichen Anforderungen betrifft, auf ein wesentlich geringeres Maß reduziert. -

„In einem Dorf im Schwabenland, da lebt uns allen wohlbekannt ... da lebt in seinem Häuslein klein, das arme Dorfschulmeisterlein. Des Sonntags ist er Organist, des Montags fährt er seinen Mist, des Dienstags hütet er die Schwein', das arme Dorfschulmeisterlein.

Des Mittwochs fährt er in die Stadt und kauft, was er zu kaufen hat, 'nen halben Hering kauft er ein, das arme Dorfschulmeisterlein. Und wenn im Dorfe Hochzeit ist, dann könnt ihr sehen, wie er frisst. Was er nicht frisst, das steckt er ein, das arme Dorfschulmeisterlein...“⁶ Dieses Spottgedicht, das als Lied heute noch bekannt ist, stammt aus Schwaben. Der Lehrer, der es Ende des 18. Jahrhunderts geschrieben hatte, wurde aus dem Schuldienst entlassen. Einige Charakteristika eines Lehrerlebens sind hier angesprochen und sie beziehen sich auch auf die ersten Jahrzehnte des letzten Jahrhunderts.

- Der Lehrer ist in Personalunion Kantor oder Organist.

In den meisten Schul- oder Lehrordnungen wurde darauf Bezug genommen. Die Musikausbildung, die sich meist auf die Fächer Gesang, Generalbaß und Orgelspiel bezog, diente in erster Linie der Hebung des Kirchengesangs. In den Schulen wurde außer Chorälen oder Kirchenliedern kaum etwas gesungen. Aber nicht nur als Organist oder Kantor hatte der Lehrer der Kirche zu dienen. Er war auch zum niederen Kirchendienst verpflichtet, d.h. er war in seiner Funktion als Mesner für das Ankleiden des Geistlichen, für das Läuten der Glocken und für das Funktionieren der Kirchenuhr verantwortlich. „Behandlung der Uhren und Orgele war als Unterrichtsfach in den Statuten des katholischen Schullehrerseminars im schwäbischen Gmünd vermerkt⁷. Was die Bezahlung anging, war der Lehrer auf den Kirchendienst angewiesen, nicht so sehr in den Städten, wo die Bezahlung etwas besser war. Und wenn man auch zu Beginn des letzten Jahrhunderts im Zuge der Aufklärung die Trennung *von* Kirche und Staat favorisierte, war es doch so, daß man sich über den Lehrerlohn insgeheim einig war. War also eine Kirchenstelle gut dotiert, brachte die Lehrerstelle entsprechend weniger ein und umgekehrt. Die Musik war also ein Fach, das man als Druckmittel einsetzen konnte, was auch weidlich geschah. Als „schickliche Gelegenheit...zur Verbesserung

6 Walz, Frankfurt 1988, S. 60.

7 Württembergisches Regierungsblatt, 1825.

ihrer Einkünfte“ wurde dieses Zusammenspiel im Regulativ von 1809 verharmlosend beschrieben.⁸

- Der Lehrer „fährt seinen Mist“, ist also schlecht bezahlt und auf zusätzliche Arbeiten zur Sicherung seines Lebensunterhaltes angewiesen. In den zuvor erwähnten Statuten sind auch die Fächer „Gartenbau, Baum- und Bienenzucht“ aufgeführt, die zum einen im Unterricht den Kindern weitergegeben werden sollten und zum anderen halfen, das Einkommen des Lehrers aufzubessern.⁹ Dazu dienten auch Seidenzucht oder Tabakanbau und noch 1836 unterrichteten zwei Bürger am Seminar in Dillingen „Korbflechterei und Papparbeiten“¹⁰ Neben einer Zuteilung von Naturalien wurde dem Lehrer an vielen Schulstellen Grund zur Verfügung gestellt, den er beackern konnte. So durfte er z. B. in Richna „Gras und Kraut anbauen“ und die „Nothdurft Brennholz“ erhielt er „gegen selbstigen Macher- und Fuhrlohn“.¹¹

- ◆ Er kauft in der Stadt ein, einen halben Hering, zu mehr reicht das Geld nicht. In der Schule wurde der Lehrer wohl selten vermißt, denn den verpflichtenden Schulbesuch ihrer Kinder wußten viele Eltern zu umgehen. Auf dem Land zahlten die Bauern lieber eine Strafe, als auf die Arbeitskraft der Kinder, z.B. beim Einbringen der Ernte, verzichten zu müssen.
- ◆ „Was er nicht frisst, das steckt er ein, das arme Dorfschulmeisterlein“, das ja noch eine Familie zu versorgen hat und solcherart noch Lebensmittel nach Hause bringen kann. Das ist im übrigen ein alter Brauch in Bayern. Bei großen Familienfesten nimmt man meist ein großes Stück Fleisch als „Pschoad“ (Bescheid) in einem speziellen Tuch, dem Pschoadtuch, mit. Nun kann man zu Hause denjenigen, die nicht eingeladen wurden, „Bescheid“ geben und sie im nachhinein am Fest teilhaben lassen. Der Lehrer wurde wohl in den seltensten Fällen zum Mitfeiern eingeladen, er hatte meist zum Tanz aufzuspielen, auch eine Möglichkeit seine Bezüge aufzubessern. Das regelrechte Betteln um Nahrungsmittel, die sog. „Sammlungen“, gab es zwar im 19. Jahrhundert kaum mehr, aber die Lehrer lebten am Existenzminimum. Noch 1833, als das Seminar in Amberg eingerichtet wurde, wandte sich Lehrer Justin Götz aus Treffelstein an die Regierung des Regenkreises, man möge ihm doch nach 16 Lehrerjahren die Hausmeisterstelle verleihen, da er

8 Döllinger, München 1838, S. 1168.

9 Württembergisches Regierungsblatt, 1825.

10 Fischer, Lauingen 1875, S. 15.

11 Schulanzeiger für Niederbayern, 1898, S.41.

dadurch, wie er schrieb, in die Lage versetzt wäre, „die mir nach dem wörtlichen Sinne genommen das tägliche Brot gewährt“¹² Schon daraus ersieht man, daß es mit Johann Ignaz Felbigers Ziel, den Lehrer „mit idealer Auffassung seines Berufes zu durchdringen und seine irdische Sussideiz sorgenfrei zu gestalten“, nicht weit her war.¹³ Dennoch hatte man für die Lehrer von staatlicher Seite, zumindest was die Ausbildung anging, etwas getan. Mit dem Regulativ von 1809, der ersten Verordnung über die Lehrerbildung in einem deutschen Territorialstaat überhaupt, sollte die Ausbildung vereinheitlicht und vergleichbar gemacht werden, die Lehrer selbst sollten theoretische Bildung erhalten sowie berufsnotwendige und berufsnahe Kenntnisse vermittelt bekommen.

Bereits vorher waren Lehrerseminare in Bamberg (1791), München (1804), Amberg (1807) und Würzburg (1807) gegründet bzw. wiedereröffnet worden, weitere sollten folgen.

Nun könnte man vermuten, daß die soziale Stellung der Lehrer an diesen Ausbildungsstätten besser war als im Volksschuldienst. Das war aber nur zum Teil der Fall. So erhielt der 2. Inspektor des Seminars Straubing 1828 neben seinem „Standesgehalt“ einen Naturalienbezug von „zwey Schöffeln Waizen und fünf Schöffeln Roggen nebst freyer Wohnung, Licht und Behölzung“.¹⁴

Im folgenden möchte ich auf zwei Lehrerpersönlichkeiten eingehen. Beide sind bisher noch nicht beschrieben worden und die Quellen vermitteln ein einigermaßen abgerundetes Bild von Persönlichkeiten, die zu einem gewissen Grad typisch für ihre Zeit waren. So dürfte die finanzielle und soziale Situation, in der sich der Straubinger Anton Schmid befand, bei Musiklehrern an anderen Lehrerseminaren in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts ähnlich gewesen sein.

Jakob Strubel machte eine Karriere, die für eine in der Lehrerbildung engagierte Persönlichkeit nicht unüblich war. Er begann im Elementarschuldienst, wechselte dann an Präparandenschulen über und erhielt schließlich eine Stelle als Seminarlehrer in Würzburg. Was ihn besonders auszeichnet, ist seine außergewöhnlich aktive publizistische Tätigkeit.

12 Dömling, Nürnberg 1935, S. 14.

13 Hollweck, Regensburg 1895, S. 85.

14 Vaeltl. Straubing 1904, S. 88 f.

Anton Schmid

Das meiste, was über Anton Schmid in Erfahrung gebracht werden kann, ist Briefwechseln zu entnehmen, wobei Schmid's Einkommen und die persönliche Absicherung eine entscheidende Rolle spielen.¹⁵ Hierzu muß man anmerken, daß sich die Musiklehrer allgemein, was die Besoldung betraf, an der untersten Stelle befanden. So erhielten z.B. 1818, als das Seminar Kaiserslautern gegründet wurde, der Anstaltsleiter 900 fl., 3 Lehrer als Gehilfen je 600 fl., 2 Pfarrer in ihrer Eigenschaft als Religionslehrer je 300 fl. und der Zeichen- und Schreiblehrer 250 fl. Der Musiklehrer, der mit 260 fl. 10 Gulden mehr erhielt, wird aber in der Aufstellung der Lehrer zuletzt genannt, was dem Stand seiner Wertschätzung entsprochen haben dürfte.¹⁶ Diese Situation änderte sich auch in der Folge nicht wesentlich, was Schmid eben als typischen Vertreter seiner Zeit erscheinen läßt.

Anton Schmid, dieser Straubinger „Bürger und Stadtmusiker“, schrieb am 23.10.1824 an die bayerische Regierung, es gehe das allgemeine Gerücht, daß am zu gründenden Seminar Straubing zwei Musiklehrer angestellt werden sollten, und er wolle sich um eine Stelle bewerben.¹⁷ Seinen Ausführungen läßt sich entnehmen, daß er als Kandidat wirkliche Aussichten auf die Stelle hatte, denn er hatte nebenseiner Arbeitskraft zwei Vorzüge zu bieten, die ihn für ein Seminar interessant erscheinen ließen, das sich erst im Aufbau befand und folglich nicht gut ausgestattet war: Instrumente und Noten. Sechs Jahre bestand z.B. das Münchner Seminar schon, als man dort lediglich über eine Orgel mit neun Registern sowie über ein kleineres und ein größeres Klavier verfügte. In seinem Schreiben wies Schmid zunächst auf seine 13jährige Erfahrung als Privatmusiklehrer hin und erwähnte seine 7jährige Dirigententätigkeit beim Straubinger Musikverein. »Da ich...in allen Geig- und Blaß-Instrumenten als Violin, Viola, Violoncello, Contrabaß, dann Flauto, Clarinet, Fagotto, Cornu und Trompette gründlichen Unterricht geben zu können mich befähigt habe, auch wirklich gegenwärtig fast in allen diesen Unterricht sämtl. diese Jahre hindurch gegeben habe, zugleich auch mit hinreichenden Instrumenten und Musikalien für alle diese Instrumente versehen bin, so unternehme ich es hier einer Königlichen Regierung Kammer des Innern hierin

15 Schmid's Korrespondenz wird im Bayer. Staatsarchiv Landshut und im privaten Archiv des Anton-Bruckner-Gymnasiums Straubing aufbewahrt.

16 Fritz, Kaiserslautern 1919, S.28.

17 Bayer. Staatsarchiv Landshut, a.

meine unterthänigsten Dienste anzubieten...“¹⁸. Aus dem vorliegenden Aktenmaterial ist nicht zu entnehmen, ob Schmid ernstzunehmende Konkurrenten hatte. Um sich zusätzlich zu empfehlen und seine Loyalität der Anstalt gegenüber unter Beweis zu stellen, spielte Schmid auf seine militärische Vergangenheit an, die ihm „den allerhöchsten Herrendienst angelegen seyn lasse“. Dabei zitierte er auch das Regierungsblatt von 1810, wo vermerkt worden war, daß er das silberne Ehrenzeichen erhalten hatte.¹⁹ Die Kirchenmusik, genauer, der Choralgesang dürfte Schmid nicht übermäßig gelegen haben, denn bereits am 15.10.1824 hatte er an die kgl. baierische Schullehrer-Seminar-Kommission geschrieben, er wolle als Gesangs- und Instrumentallehrer und als Musikdirektor angestellt werden.²⁰ Den Choralunterricht nahm er ausdrücklich aus. In diesem Schreiben erwähnte er aber erstmalig das erwartete Gehalt. Zunächst bot Schmid „gegen eine billige Gratifikation« an, „sowohl Instrumente, als Musikalien“ auszuleihen. Gerissene Saiten müsse man ihm aber ersetzen. Erst dann ging er auf das erwartete „Solar“ ein. 20 kr. wollte er sich pro Lehrstunde „unterthänigst erbitten“, die kgl. Kommission hätte ja „ohnehin schon die beßte Kenntniß von der Beschwerlichkeit dieses Geschäftes“.²¹ Anton Schmid's Bewerbung war erfolgreich und er hat die Stelle bekommen.

Über seinen Unterricht kann man nur Vermutungen anstellen. Dem Stundenplan des ersten Schuljahres 1824/25 ist aber zu entnehmen, daß sechs Stunden Instrumentalmusik im Rahmen des regulären Unterrichts stattfanden. Dieser wurde für beide Kurse zugleich erteilt, 40 Schüler nahmen daran teil.²² Für das Jahr 1826 ist eine erste musikalische Produktion erwähnt, das Programm kennen wir nicht. Zu dieser Zeit wurden auch jeden Dienstag, Donnerstag und Samstag „Teutsche Messen und Orgelbegleitung“ aufgeführt, außerdem Vespren und Litaneien.²³ Aus dem Jahr 1828 ist ein Noteninventar auf uns gekommen, das 155 Nummern umfaßt, wobei die meisten der Werke für den Gebrauch im Gottesdienst bestimmt sind. Hier findet sich unter der Nummer 76 auch eine „Deutsche Messe für die Advent- und Fastenzeit mit 4 Singst(immen) von A. Schmid“²⁴. Ich nehme an, daß

18 Ebenda.

19 Ebenda.

20 Ebenda.

21 Ebenda.

22 Vaeltl., Straubing 1904, S. 86 f.

23 Stengel, Straubing 1925, S. 45.

24 Stadtarchiv Straubing.

die Messe von „unserem“ Anton Schmid stammt. Auch sein Kollege am Seminar, Franz Xaver Schiederemair (Schiedermayr / Schiedermayer) komponierte und ist mit 2 Messen und 3 Offertorien im Inventar vertreten.

An großbesetzten Werken kamen bis 1830 und unter Schmid's Leitung zur Aufführung: Haydn's „Schöpfung“, „Die Glocke“ von Romberg, „Der Gang nach dem Eisenhammer“ von Weber, sowie Messen von Haydn, Mozart und Hummel.²⁵ Im Gesangunterricht dürfte Schmid nach der Gesangschule von Hof'sänger Löhle unterrichtet haben.²⁶ Diese „Elementarmusikschule“ wurde 1832 am Seminar eingeführt. Die übrige Gesangliteratur diente fast ausschließlich gottesdienstlichen Zwecken, eine Ausnahme bilden z.B. Lieder, die vor und nach Schulprüfungen gesungen wurden.

Durch eine Änderung in der Lehrerbildung im Rahmen des Regulativs von 1836 erfuhr das Fach Musik eine Aufwertung. Allgemein wurden dagegen die Anforderungen im Seminarunterricht zurückgedrängt. Diese sollten nach Form und Inhalt dem einer besseren Volksschule entsprechen und „bloßer Verstandesbildung und oberflächlicher Vielwisserei“ wurde als Ausgleich eine „harmonische Entwicklung von Geist und Herz“ gegenübergestellt.²⁷

Musik genöß jetzt mit 6 Lehr- und 12 Übungsstunden gegenüber allen anderen Fächern den Vorrang. Auch im Bereich der Volksschule wurden die Lehrer angehalten, „das Hauptaugenmerk...darauf zu richten, daß der Musikunterricht in den Schulen auf alle zweckmäßige Weise unterstützt und gefördert werde“.²⁸ Weiter informierte man die Lehrer, daß sie bei hierbei „erworbene(n) Verdienste(n) nach Umständen und unter sonst gleichen Verhältnissen bei Beförderungsgesuchen nicht unberücksichtigt bleiben“ würden.²⁹ Anton Schmid war zu diesem Zeitpunkt 12 Jahre im Dienst des Straubinger Seminars und man könnte annehmen, daß er sich im Laufe der Jahre eine einigermaßen sichere Stellung erarbeitet hätte. Dem war nicht so. Eine Festanstellung als Seminarlehrer für Musik gab es Mitte der 30er Jahre noch nicht und was das Finanzielle anging, verdiente der Musiklehrer am Seminar Kaiserslautern, Karl Friedrich Trutzer mit 400 fl. genauso viel wie der dor-

25 Stengel, Straubing 1925, S. 45.

26 Franz Xaver Löhle, Hof'sänger in München stellte seine Gesanglehre persönlich in Straubing vor. (Allgemeine Anleitung zu einer Elementar-Musiklehre, vorzüglich berechnet für den Gesang. Nach Pestalozzischen Grundsätzen verfaßt. München 1831).

27 Paulus, Würzburg 1875, S. 72.

28 Bayer. Staatsarchiv Nürnberg.

29 Ebenda.

tige Hausmeister; auch der Musiklehrer am Seminar Speyer war in seinen Bezügen mit dem Hausmeister gleichgestellt. 400 fl. hatte auch der Musiklehrer des Seminars in Freising, Ignaz Köhler erhalten, als er noch in einer festen Anstellung als Chorregent in Tölz arbeitete.³⁰ 1830 hatte er sich in Freising beworben, wurde angenommen, aber er erhielt keine definitive Stellung. Nachdem er 17 Jahre unter unsichersten finanziellen Bedingungen am Seminar gewirkt hatte – so wurde z.B. eine Bitte um eine Gratifikation wegen Bedürftigkeit abgelehnt – nahm er 1847 eine Stelle als Domkapellmeister an der Münchner Frauenkirche an.

Die unbefriedigende Honorierung und eine ungenügende soziale Absicherung waren auch der Grund für den nächsten Brief Anton Schmidts, der auf uns gekommen ist und aus dem Jahr 1837 stammt.³¹ Schmidts Situation könnte man, überspitzt formuliert, mit der manches Lehrbeauftragten unserer Tage vergleichen. Schmid erwartete mit diesem Schreiben ein jährliches Gehalt von 150 fl. zu bekommen und dies auch „für den Fall möglicher Veränderungen im Seminar oder eintretende Dienstesunfähigkeit“.³² Dem Schreiben ist ein Gutachten von Domkapitular Heufelder beigelegt, in dem sich dieser auf seine Zeit als Seminarinspektor in Straubing bezog und unter dem 19.10.1837 bescheinigte, daß Schmid „stets mit ausgezeichnetem Fleiße, unermüdlichem Eifer und erfreulichem Erfolge den Unterricht in dem Figural-Gesang und in der Instrumentalmusik ... erteilte“.³³ Nachdem im Staatsdienst auf »verdiente Militär-Männer besondere Rücksicht genommen werden“ sollte, führte Schmid diesen Passus in seinem Schreiben an und verwies auf seine militärische Vergangenheit, um seine „Bitte kräftig (zu) unterstützen“.³⁴ So erfahren wir, daß er sechs Jahre beim 2. Dragoner-Regiment Taxis als Trompeter gedient, die Feldzüge von 1805, 1806, 1807 und 1809 mitgemacht hatte und „wegen der im Gefechte bei Landshut am 16. April und in der Schlacht bei Eckmühl am 22. April bewiesenen Bravouren die silberne Verdienst-Medaille erhalten“ hatte.³⁵ Neben seinen militärischen Verdiensten führte Schmid seine als Musiklehrer erworbenen an. Er habe dem Seminar seit 13 Jahren gedient, neben dem Unterricht im Figuralgesang, den Blas- und Streichinstrumenten, bei größeren Musikproduktionen in der

30 Bayer. Staatsarchiv München, a.

31 Archiv des Anton-Bruckner-Gymnasiums Straubing.

32 Ebenda.

33 Ebenda.

34 Ebenda.

35 Ebenda.

Kirche oder bei Instituts-Feierlichkeiten dirigiert. Im weiteren erwähnte er seinen „Eifer“, „Fleiß“ und „unverdrossene() Ausdauer“ im Unterricht, „da gewöhnlich sehr viele Zöglinge ohne gehörige Vorbildung in der Musik eintreten“³⁶ Ob im Zuge des Regulativs von 1836 auch Schmidts Unterrichtsdeputat ausgeweitet wurde, ist nicht bekannt, aber Schmid fühlte sich in jedem Fall hintangesetzt, wenn er bemerkte, daß er „im Verhältnis zu Herrn Zeichnungslehrer, ohnehin nur gering honoriert sei“ und den Schluß zog: „Auch bleibt eine prekäre Stellung und ein schwankendes Einkommen immer etwas Entmutigendes in einem Mann, der den Ernst des Lebens begriffen hat. Eine sichere Stellung, ein fixes Einkommen, wenn auch nicht glänzend und reichlich, beleben und ermuntern den Mann, mit frischer Kraft und regem Eifer sein Tagwerk zu beginnen, fortzusetzen und zu vollenden“³⁷ Selbstbewußt und überzeugt, auf der anderen Seite tief ergeben, beendete Schmid sein Schreiben. „Und so möchte denn auch ich das Schuljahr 1837/38 mit neuem Eifer und männlicher Kraft beginnen, wozu mir die gnädige Gewährung meiner obigen Bitte verhelfen wird, die ich auch zuversichtlich erwarte, in welcher angemessenen Haltung ich in tiefster Ehrfurcht ersterbe“³⁸ Wie Hohn muß es Schmid erschienen sein, als ihm die Kammer des Innern am 8.11.1837 eröffnete, sie wolle „nach Maßgabe der ihr gebotenen Mittel die vorzüglichen Leistungen der einzelnen Lehrer mit Vergnügen lohnen“, zu einer „bestimmten Zusicherung eines fixen Gehaltes auf Lebensdauer“ oder „für den Fall möglicher Veränderungen oder eintretender Dienstesunfähigkeit“ sei man aber nicht bereit.³⁹ Ob, wann und inwieweit sich Schmidts Situation gebessert hat, ist den Quellen nicht zu entnehmen. Nachzutragen ist noch, daß Schmid seine Tätigkeit als Stadtmusiker mit seiner Lehrtätigkeit am Seminar zu vereinbaren wußte. So ist aus dem Jahr 1835 bekannt, daß er „bei besonderen Gelegenheiten“ zum Musizieren herangezogen wurde.⁴⁰ Von den 13 in dieser Auflistung erwähnten Musikern erhielt Schmid mit 33 fl. den höchsten Betrag. Im Jahr 1837 wirkte er zusammen mit den Seminaristen an der musikalischen Gestaltung der Fronleichnamsprozession mit, wofür er mit 4 fl. entlohnt wurde.⁴¹ Im Jahr 1846 muß Schmid noch am Seminar unterrichtet haben. Vielleicht hatte er

36 Ebenda.

37 Ebenda.

38 Ebenda.

39 Ebenda.

40 Behner, Straubing 1941, S. 52.

41 Behner, Straubing 1941, S. 55.

das Seminar 1847 oder 1848 zu verlassen, als ein erster hauptamtlicher Musiklehrer in Straubing angestellt wurde.⁴²

Jakob Strubel

Ein zweiter Lehrer, den ich vorstellen möchte, ist Jakob Strubel. Für ihn ist zumindest bis zum jetzigen Zeitpunkt kein Personalakt auszumachen.⁴³ Strubels Persönlichkeit läßt sich aber über seine publizistische Tätigkeit und über Visitationsberichte näher eingrenzen.⁴⁴ Im Gegensatz zu Anton Schmid war Strubel fest angestellt. 1861 war eine Minimalbesoldung für Lehrer eingeführt worden, auch die Regelung der Pensionszahlungen konnte er noch erleben.

Beruflicher Werdegang und publizistische Tätigkeit

Jakob Strubel war zunächst Schulverweser an der unteren katholischen Schule in Germersheim, bevor er lt. Ministerial-Recipt vom 17.6.1878 zum 1.10.1878 als dritter Präparandenlehrer an die Präparandenschule nach Kirchheimbolanden berufen wurde.⁴⁵

Eine Präparandenschule war eine Anstalt, die in einem dreijährigen Kurs auf den Besuch des Schullehrerseminars vorbereitete. 1866/67 wurden über 30 dieser Schulen in Bayern eingerichtet. Bis zu diesem Zeitpunkt war die Vorbereitung entweder in privaten Präparandenschulen oder bei einem speziell von den Schulbehörden dazu bestimmten Lehrer erfolgt. Mit der Errichtung dieser Schulen suchte man die Ausbildung zu vereinheitlichen und die Lehrinhalte von Präparandenschule und Seminar organisch zusammenzufassen.

1878/79 bis 1881/82 unterrichtete Strubel für die drei Kurse insgesamt fünf Wochenstunden Gesang. 1881 veröffentlichte er seinen „Theoretisch-praktischen Lehrgang für den Gesangunterricht“⁴⁶ nach dem er in

42 Im Bayerischen Hof- und Staatshandbuch ist Schmid's Name für 1846 letztmalig verzeichnet.

43 Die Archivalien des Seminars Würzburg lagern im Keller der dortigen Universität als Nachfolgeanstalt des Seminars. Sie sind weder geordnet noch einsehbar und es wird lt. Nachfrage wegen Personal- und Geldmangels auch für längere Zeit so bleiben.

44 Einige Akten, die das Seminar Würzburg betreffen, sind im dortigen Staatsarchiv untergebracht.

45 Jahresbericht, Speyer 1877, S. 30.

46 Strubel, Nürnberg 1881.

Kirchheimbolanden auch unterrichtet haben dürfte, denn lt. Jahresbericht 1880/81 machte er der Schule ein Exemplar zum Geschenk. Es wäre zu überprüfen, inwieweit sich Strubels Gesangschule von anderen in diesen Anstalten benutzten unterscheidet bzw. ob sie eingehender methodische Fragen behandelt, die sich speziell auf die Altersgruppe der Präparanden beziehen. Es ist zu vermuten, denn mehrmals, z.B. im Untertitel seiner Liedersammlung „Sängerhain“ oder in seinen „Chorübungen“, nimmt er auf den Ambitus der jugendlichen Stimmen Bezug.⁴⁷ Mit dem Ende des Schuljahres 1881/82 wurde Strubel als zweiter Präparandenlehrer nach Arnstein versetzt, wo er bis 1897/98 Gesang unterrichtete. Seine publizistische Tätigkeit setzte er fort. Sein „Liederquell“ wurde 1888, seine „Chorübungen“ 1889 veröffentlicht.⁴⁸ 1888 oder noch früher muß auch seine Liedersammlung „Sängerhain“ erschienen sein, die in den Präparandenschulen Haßfurt und Neustadt / Saale ab diesem Jahr in Benützung ist, aber erst für 1899 bibliographisch nachgewiesen ist. Ein „Neuer Liederquell“ folgte 1896/97, eine Sammlung vierstimmiger Chöre 1898 und eine Chorgesangschule im Jahr 1900.⁴⁹ 1901 wurde eine „Chorsingschule für kath. Cäcilienvereine“ und eine Notenschreibschule, 1905 eine Sammlung vierstimmiger Lieder herausgegeben.⁵⁰

Strubels Publikationen waren in mehreren Präparandenschulen in Gebrauch. Die folgende Auflistung nimmt auf Inventare Bezug und gibt das Jahr an, in dem das jeweilige Werk angeschafft wurde.

- ♦ Theoretisch-praktischer Lehrgang für den Gesangunterricht: Lohr 1883, Landshut 1886, Pfarrkirchen 1889, Passau (ohne Jahresangabe), Weiden 1889.
- ♦ Chorgesangschule für mittlere Lehranstalten: Landshut 1900, Passau (spätestens ab 1911 vorhanden).
- ♦ Chorübungen: Landshut 1889, Neustadt / S. 1889, Haßfurt 1889, Edenkoben 1892, Marktsteft 1893, Passau 1916.
- ♦ Sammlung vierstimmiger Lieder: Pfarrkirchen 1904 (sic), Landsberg 1906 und 1911, Landshut 1910, Passau (spätestens 1911).
- ♦ Liederquell: Bamberg 1888/89, Pfarrkirchen 1896, Landshut 1909.

47 Ders., Leobschütz 1899, ders., Bamberg 1889.

48 Ders., Bamberg 1888.

49 Ders., Regensburg 1898, ders., Bamberg 1900.

50 Ders., Bamberg 1901, das., Regensburg 1901, ders., Regensburg 1905.

- ◆ Sängerhain. Liedersammlung für Alt, 'Tenor und Bariton, Leobschütz 1899 (sic): Haßfurt 1888, Neustadt / S. 1888, Landsberg 1890, Landshut 1890.
- ◆ Neuer Liederquell: Pfarrkirchen 1896.⁵¹

Strubels publizistische Tätigkeit ist insofern beachtenswert, als bis dahin entweder Musiker wie Hofsnger Loehle, Komponisten wie Franz Wllner oder Seminarlehrer wie Johann Helm (Altdorf, Schwabach), Christian Heinrich Hohmann (Schwabach) oder Urban Kirnberger (Freising) methodische Werke veröffentlicht hatten. Für einen Lehrer, der „nur“ an einer Präparandenschule beschäftigt war, war diese umfangreiche Publikationstätigkeit außergewöhnlich.

Visitationsberichte

Was die Situation in der Präparandenschule Arnstein und den von Strubel erteilten Unterricht betrifft, sind wir auf Visitationsberichte angewiesen. So hieß es 1883, daß „mit Recht ein beträchtlicher Teil (der Gesangstunden, M.F.) auf Treffübungen nach Wllner und auf Tonbildung verwendet“ werde und „daß die Mehrzahl der Schüler von äußerst geringer Begabung“ sei.⁵² Der Unterricht selbst schien dem Beurteilenden „in zweckmäßiger Weise erteilt zu werden“. Am 16.2.1885 äußerte sich Regierungsrat Lermann in einem Schreiben an die Regierung über Strubel, den er als „schtzenswerte Kraft insbesondere für die Musikfcher“ bezeichnete.⁵³ „Die Leistungen der Schüler verdienen alle Anerkennung. Strubel ist musikalisch sehr gut beanlagt und durchgebildet; er hat dabei die Gabe die Schüler mittels des Vortrags zu fesseln – sein Unterricht ist anregend und fruchtbar“⁵⁴. Lermann hielt Strubel „zum Seminarlehrer in den Musikfchern für geeigenschaftet“, aber was seine literarischen Fächer angehe – Strubel gab auch mehrere Publikationen zum Deutschunterricht heraus – stehe er aber weit zurück und wegen der ungleichen Ausbildung in den einzelnen Unterrichtsfächern und „seinem ganzen, etwas verschlossenen und wenig sympatischen Wesen“ hielt er Strubel für die Position eines Hauptleh-

51 Bayer. Staatsarchiv Landshut b, Stadtarchiv Landsberg,

52 Bayer. Staatsarchiv Würzburg

53 Bayer. Staatsarchiv Würzburg b.

54 Ebenda. Ebenda.

rers an einer Präparandenschule für „nicht wohl geeignet“⁵⁵. Im Sommer 1885 nahm Seminarmusiklehrer Weinberger die Visitation in Arnstein vor und bemängelte, man solle die Schüler nicht in den Bänken singen lassen.⁵⁶ In diesem Schreiben äußerte er auch, daß der Musikunterricht „in guten Händen“ sei.⁵⁷ Auch in der Folge finden sich nur positive Bemerkungen von Seiten Weinbergers, was den Gesangunterricht Strubels anbelangt. So hieß es auch im Jahr 1890, daß die Gesamtchorleistungen „wie alle Jahre so auch heuer vollständig zufriedenstellend“ waren, und daß die Schüler „mit Eifer und Aufmerksamkeit, frisch, mit Temperament“ gesungen hätten.⁵⁸ Wenig spezifisches läßt sich also aus diesen Berichten entnehmen. Strubel scheint seinen Unterricht vorschriftsmäßig und im üblichen Rahmen durchgeführt zu haben; die erwähnten Treffübungen nach Wüllner gehörten zum Standardprogramm an Präparandenschule und Seminar. Die beklagte geringe Begabung der Schüler ist in zahllosen ähnlichen Berichten dokumentiert. Doch kann festgestellt werden, daß Strubel im Vergleich zu den Lehrern, die an anderen Präparandenschulen Gesang unterrichteten und von den gleichen Visitatoren beurteilt wurden, die besten Beurteilungen erhielt. Als Besonderheit ist festzustellen – Quelle ist hierbei das Inventar der Schule –, daß Strubel alle seine den Gesang betreffenden Veröffentlichungen im Unterricht in Arnstein verwendet hat. Sollten sich diese wesentlich von den übrigen in Präparandenschulen verwendeten methodischen Werken unterscheiden, könnte man weitergehende Schlüsse ziehen. Wahrscheinlich wurden auch Strubels Kompositionen, die er zum Meßgebrauch komponierte, von den Schülern der Anstalt aufgeführt. In der Bibliothek in Arnstein befanden sich eine Messe op. 19 (angeschafft 1893), ein Tantum ergo, eine Passion, eine Herz-Jesu-Messe (alle angeschafft 1894), eine Litanei op. 39 (angeschafft 1896) sowie Vesperae votivae und Litaniae lauretana (beide angeschafft 1898)⁵⁹.

Trotz der zuvor zitierten negativen Charakterzeichnung durch Lermann wurde Strubel am 16.9.1898 als Hauptlehrer an die Präparandenschule nach Blieskastel versetzt.

55 Ebenda.

56 Ebenda.

57 Ebenda.

58 Ebenda.

59 Bayer. Staatsarchiv Würzburg c.

Den verfügbaren Jahresberichten läßt sich entnehmen, daß er auch dort Gesang unterrichtete. Er gab eine Stunde für jeden der drei Kurse sowie eine gemeinsame Chorstunde für alle.

Äußerdem erfährt man, daß Strubel im Schuljahr 1899/1906 seine Missa in hon. S. Kiliani mit dem Chor einstudierte. Aus einer Bemerkung im Jahresbericht 1899/1900, wonach die Schüler in Alt-, Tenor- und Baritongruppen unterteilt wurden, „wie es eben die natürliche Stimmlage der Schüler auf der hier in Betracht kommenden Altersstufe von 13-18 Jahren erheischt“, läßt sich schließen, daß Strubel auch in Blieskastel seine Publikationen benutzt hat. 1902/03 ist von der „vielfache(n) Benützung eines Singapparates“ die Rede. Es dürfte sich bei dem erwähnten Apparat um ein Einübungs-, Anschauungs- und Kontrollmittel, vergleichbar Lebers Wand- und Tischharmonium, gehandelt haben.⁶⁰ Am Ende des Schuljahres 1902/03 wurde Strubel auf eigenen Wunsch als Hauptlehrer an die Präparandenschule nach Lohr versetzt. Im Jahresbericht der Präparandenschule Blieskastel wurde er als tüchtig und fleißig bezeichnet, er hätte sich dieser Eigenschaften halber bei Lehrern und Schülern gleichermaßen beliebt gemacht.

Strubel als Gesanglehrer

In Lohr unterrichtete Strubel wiederum Gesang und spielte am Sonntag während des Gottesdienstes die Orgel. Lt. den Jahresberichten benützte er im Unterricht seinen „neuen Liederquell“, seine „Chorgesangschule“ sowie sein „Chorbuch“. Beim letztgenannten könnten die bereits erwähnten „Chorübungen“, die „Sammlung vierstimmiger Lieder“ oder auch die Sammlung „Amphion“ gemeint sein. Auf Strubels Unterricht in Lohr bezieht sich ein Bericht, den der Direktor des Seminars Würzburg, Königbauer, am 15.4.1903 an das Staatsministerium für Kirchen- und Schulangelegenheiten nach München schrieb. Auch hier ist wieder der „Apparat“ erwähnt: „Bei der im 2. Kurs vorgeführten Gesanglektion entwickelte Hauptlehrer Strubel mit Hilfe eines Apparates zuerst die Tonleiter in anschaulicher und anregender Weise; bei den sich anreihenden Treffübungen zeigten sich aber die Schüler sehr unsicher. Die Körperhaltung war in, allgemeinen gut; unnötig erschien, daß der Takt seitens der Schüler mit dem ganzen Arm, statt nur mit der Hand gegeben wurde. Die Tonbildung war noch mangelhaft, insbesondere klang der Ton infolge zu geringer Mundöffnung gepreßt. Nach

60 Vgl. hierzu Stahl, Stuttgart 1913, S. 59-63.

den Treffübungen wurde ein Lied in Angriff genommen. Zuerst las der Lehrer den Text vor und ging dann sofort auf die Besprechung der Intervalle über. Das einmalige Lesen des Lehrers genügt aber durchaus nicht..⁶¹.

Nachdem frühere Visitationsberichte den Gesangunterricht betreffend nicht greifbar sind, kann man über den allgemeinen Stand der Schüler bzw. über die Leistungen von Strubels Vorgänger nichts sagen. Zudem sollte man ihm sein erstes Jahr in Lohr zugute halten. Die Lücken bzw. das Nichtvorhandensein von Visitationsberichten, dazu die Tatsache, daß nicht immer gleich eingehend auf den Gesangunterricht Bezug genommen wurde, läßt nur Vermutungen über die Güte von Strubels Gesangunterricht zu. Im Zuge meiner Recherchen konnte ich aber einen Lehrer ausfindig machen, der in dieser Hinsicht gut dokumentiert ist. Sein Gesangunterricht war ungenügend, er wurde ermahnt, zog daraus keine Konsequenzen und wurde als Lehrer für Gesang abgelöst. Eine solch klare Dokumentation dürfte aber ein Einzelfall sein.

Zu Beginn des Schuljahres 1909/10 wurde Strubel als Seminarlehrer an das Seminar Würzburg versetzt, Schon bald wurde er zum Seminaroberlehrer befördert, als solcher ist er im Jahresbericht 1911/12 aufgeführt. Daß er Inhaber des Verdienstkreuzes des Ordens vom hl. Michael mit der Krone war, erfährt man aus dem Jahresbericht 1913/14. Als Gesanglehrer scheint Strubel für Würzburg zu keiner Zeit im Gespräch gewesen zu sein. Seine Fächer waren bis zu seinem Tod Deutsch, Orgel, Klavier und Harmonielehre. Den Jahresberichten ist auch nicht zu entnehmen, ob seine Publikationen am Seminar in Verwendung waren. Allfällige Inventare oder Lehrmittelnachweise sind aus o.a. Gründen für das Seminar Würzburg nicht auswertbar. Mit der Gesundheit Jakob Strubels scheint es zeitweise nicht zum besten gestanden zu haben. Im Sommersemester des Schuljahres 1912/13 erkrankte er und ein Vertreter mußte seinen Unterricht übernehmen. 1914/15 unterrichtete er lediglich acht Wochenstunden Deutsch. Obwohl Strubel in der Folge wieder mit vollem Stundendeputat unterrichtete, hat sich seine Konstitution offenbar nicht gebessert. Im Jahresbericht 1919/20 heißt es schließlich: „Herr Seminaroberlehrer Jakob Strubel war, ohne Erholung gefunden zu haben, von den Ferien zur Schularbeit zurückgekehrt. Bereits nach 3 Wochen wurde er von einem schweren Leiden aufs Krankenbett geworfen, von dem ihn ein sanfter Tod am 29.10.19. erlöste“⁶².

61 Pfälz. Landesarchiv Speyer

62 Jahresbericht, Würzburg 1920, S. 21.

Jakob Strubel ist ein Beispiel dafür, daß man auch als Präparandenlehrer Karriere machen konnte. Sicher waren für die Tatsache, daß er nicht nur, wie vielfach üblich, den Ehrentitel eines Seminarlehrers innehatte, sondern dieses Amt auch definitiv ausübte, ja sogar zum Seminaroberlehrer befördert wurde, seine vielen Publikationen entscheidend.

Zeitlosigkeit eines Spottliedes

Im Laufe des 19. Jahrhunderts hat sich die soziale und gesellschaftliche Situation der Volksschullehrer spürbar gebessert. Die bayernweite Einrichtung von Seminaren und Präparandenschulen bewirkte nicht nur eine organische und vergleichbare Ausbildung, sondern hob auch das Ansehen des Berufsstandes in der Bevölkerung. Eine Mindestbesoldung für die Volksschullehrer wurde ebenso erreicht, wie die soziale Absicherung von Hinterbliebenen, die jahrzehntelang ausschließlich eine Angelegenheit der Lehrerverbände gewesen war. Auch diejenigen Lehrer, die an den Seminaren Musik unterrichteten, erreichten, nachdem sie jahrelang wie z.B. wie Schmid nur als „Nebenlehrer“ beschäftigt waren, die volle Anerkennung. Es wurden sogar „Seminarmusiklehrer-Stellen“ geschaffen, deren Inhaber oft ausschließlich Musik unterrichteten.

Verschiedene „Verkrustungen“ hielten sich trotzdem hartnäckig und so möchte ich noch einmal auf das zu Beginn zitierte Spottlied vom Ende des 18. Jahrhunderts zurückkommen, denn die enge Verbindung zum Kirchendienst bestand für die Lehrer nach wie vor. 1884 hatte der Abgeordnete Dr. Frank gefordert, daß die Bezüge für den Chorleiter- oder Organistendienst nicht in die Besoldung eingerechnet werden sollten.⁶³ Nichts geschah und 1896 beklagte z.B. Seminarlehrer Deigendesch bei einem Vortrag in Nürnberg, daß „in absehbarer Zeit nicht zu erwarten“ sei, „daß von unsern Schulstellen der Organisten- und Kantorendienst getrennt werde“⁶⁴.

Die Verbindung Schule – Kirche sollte noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts weiterbestehen, und um noch einmal auf das arme Dorfschulmeisterlein zurückzukommen, darf ich mit einer Begebenheit schließen, die sich in der Nähe von Rosenheim zugetragen hat. In einer Strophe des zu Beginn zitierten Spottliedes heißt es: „Und wenn im

63 Bayerische Lehrerzeitung, 1896, S. 61.

64 Wolfrum, Neustadt /Aisch um 1896, S. 3.

Turm die Uhr nicht geht, der lange Zeiger stillesteht, da heißt's: Er muß besoffen sein, das arme Dorfschuhneisterlein“⁶⁵.

In den Akten des kgl. Bezirksamts Rosenheim findet sich unter dem 26.2.1908 ein Vermerk, es seien Klagen darüber angelaufen, „daß sich niemand herbeilasse, die Kirchenuhr in Hochstätt aufzuziehen bzw. Verpflichtung hiezu anzunehmen“.⁶⁶ Der Herr Pfarrer, der das Aufziehen in letzter Zeit besorgt habe, sei erkrankt. Daraufhin meldete das Bezirksamt der Kirchenverwaltung, daß „nachweislich der Akten das Aufziehen der Turmuhr dem Lehrer als Meßner und Kirchendiener“ obliege und es sei „deshalb dafür Sorge zu tragen, daß der Schuldienstinhaber seiner Verpflichtung“ nachkomme.⁶⁷ Dabei bezog man sich auf einen Beschluß des Jahres 1876. Damals hatte sich der Hochstätter Lehrer Kaspar Maier nicht länger mit dieser mühsamen Pflicht abfinden wollen und zusätzlich 30 Mark gefordert. Die Geistlichkeit stand auf dem Standpunkt, *diese* Tätigkeit gehöre zu den selbstverständlichen Pflichten des Mesners und teilte dies auch dem Bezirksamt mit. Der Lehrer beharrte auf seiner Forderung, schaltete zwischenzeitlich die Regierung von Oberbayern, Kammer des Innern ein, ein umfangreicher Briefwechsel entspann sich, aber letztlich wurde Lehrer Maier mitgeteilt, daß sein Begehren „als unbegründet zurückgewiesen werden“ müsse.⁶⁸ Und so hatte er also die Turmuhr aufzuziehen, wie sein Kollege 32 Jahre später.

Quellennachweise

A. Literaturverzeichnis

Bayerische Lehrerzeitung Nr. 23, 1896, Beilage.

Behner, J.: Beiträge zur Straubinger Musikgeschichte. (Jahresbericht des historischen Vereins für Straubing und Umgebung), Straubing 1941.

Döllinger, G.: Sammlung der im Gebiete des Königreiches Bayern bestehenden Verordnungen, aus amtlichen Quellen geschöpft und systematisch geordnet, Bd. IX, München 1838.

Dömling, M.: 100 Jahre Lehrerbildungsanstalt Eichstätt 1835-1935, Nürnberg 1935.

65 Walz, Frankfurt 1988, S. 60.

66 Bayer. Staatsarchiv München a.

67 Ebenda.

68 Ebenda.

- Ders.: Geschichte der Lehrerbildung in Bayern von 1803/6-1933, Eichstätt 1939, MS in der Bayerischen Staatsbibliothek München.
- Fischer, J.: Geschichte *des* k. Schullehrer-Seminars Lauingen, Lauingen 1875.
- Fritz, A.: Geschichte der Lehrerbildungsanstalt Kaiserslautern von 1818/1918, Kaiserslautern 1919.
- Gruhn, W.: Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungszeit zu ästhetisch-kultureller Erziehung, Hofheim 1993.
- Hamann, F.: Die Musikerziehung an den ehemaligen Lehrerseminaren in Nieder- und Oberschlesien, Ost- und Westpreußen, Pommern und Posen nebst Biographien ihrer Musiklehrer, Dortmund 1976.
- Himmelstein, F. X.: Das deutsche Schulwesen im Königreiche Bayern, Würzburg 1859.
- Hollweck, J. N.: Geschichte des Volksschulwesens in der Oberpfalz, Regensburg 1895.
- Jahresbericht des k. b. Schullehrer-Seminars zu Speyer und der demselben zugeteilten k. Präparandenschulen zu Blieskastel, Kirchheimbolanden und Speyer 1876/77, Speyer 1877.
- Jahresbericht der Lehrerbildungsanstalten für Unterfranken und Aschaffenburg, Würzburg 1920.
- Müller, E. J.: Der Gesangunterricht an höheren Knabenschulen, Leipzig 1919.
- Niederau, H.: Musik im Lehrerseminar zu Moers. Ein Beitrag zur Lehrerbildung im 19. Jahrhundert, Köln 1970.
- Nolte, E.: Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. (Musikpädagogik. Forschung und Lehre. Bd. 3), Mainz 1975.
- Paulus, S.: 200 Jahre Lehrerbildung in Würzburg. (Mainfränkische Studien, Bd. 10), Würzburg 1975.
- Rolle, G.: Didaktik und Methodik des Schulgesangunterrichts, München 1913.
- Schrom, W.: Das bayerische Lehrbildungsnormativ vom 15. Mai 1857 im Zusammenhang mit den Verordnungen von 1809, 1836 und 1866, Diss. Augsburg 1981.
- Schulanzeiger für Niederbayern, 1898.
- Spirkner, B.: Schulgeschichte Niederbayerns im Zusammenhalt mit der bayerischen Schulgeschichte, Kempten 1901.
- Spörl, A.: Die Entwicklung der deutschen Schule im Königreich Bayern unter besonderer Berücksichtigung der Lehrerbildung, Diss. München 1977.
- Stahl, W.: Geschichte des Schulgesangunterrichts, Stuttgart 1913.

- Stengel, G. J.: Geschichte der Lehrerbildungsanstalt Straubing von 1824-1924, Straubing 1925.
- Strubel, J.: Theoretisch-praktischer Lehrgang für den Gesangunterricht an Präparandenschulen, Seminarien, Gymnasien sowie zum Selbstunterrichte, Nürnberg 1881.
- Ders.: Sängerhain. Liedersammlung für Alt, Tenor u. Bariton. Mit genauer Berücksicht. des Stimmumfangs der Schüler an Präparanden-Mittelschulen, Leobschütz 1899.
- Ders.: Chorübungen zum Gebrauche an Mittelschulen, insbesondere an Präparandenschulen. Mit genauer Berücksichtigung des Stimmumfangs 12-18jähr. Schüler, Bamberg 1889.
- Ders.: Liederquell für die deutsche Jugend, Bamberg 1888.
- Ders.: Neuer Liederquell, Eine Auswahl v. Liedern u. Gesängen f. Alt, Tenor u. Bariton, op. 38. 1. und 2. Heft, Regensburg 1896, 1897.
- Ders.: Amphion. Sammlung 4stimm. gemischter Chöre f. den ausschließlichen Gebrauch in Gymnasien u. Realschulen. Unter genauer Berücksicht. des Stimmumfangs jugendlicher Sänger, op. 43, Regensburg 1898.
- Ders.: Chorgesangschule f. mittlere Lehranstalten, insbesondere für Präparandenschulen, op. 54, Bamberg 1900.
- Ders.: Chorgesangschule f. katholische Cäcilienvereine, Bamberg 1901.
- Ders.: Notenschreibschule. Zum Gebrauche an Präparanden- und Musikschulen, sowie an anderen Lehranstalten, Regensburg 1901,
- Ders.: Sammlung vierstimmiger Lieder f. Alt, Kontra-Alt (Tenor I), Tenor (II) u. Bariton, zum Gebrauche an Mittelschulen, Regensburg 1905.
- Vaeltl, (sic): Das k. Schullehrerseminar in Straubing. Ein kurzer Überblick, in: Festschrift für die IX. niederbayerische Kreislehrerversammlung, Straubing 1904,
- Walz, U.: Eselsarbeit für Zeisigfutter. Die Geschichte des Lehrers, Frankfurt 1988.
- Wolfrum, K.: Der Musikunterricht an den bayerischen Lehrerbildungsanstalten, Neustadt / Aisch, um 1896.
- Württembergisches Regierungsblatt, 1825, Nr. 5, zit. in: Deutscher Schulbote, 1844.

B. Archivalien

Bayerisches Staatsarchiv Landshut

Akten der Regierung von Niederbayern, Kammer des Innern:

Rep. 168, Verz. 1, Fasz. 1191, Nr. 43

Rep. 168, Verz. I, Fasz. 307, Nr. 756, 759, 760.

Bayerisches Staatsarchiv München

a: Akten der Lehrerbildungsanstalt Freising, Nr. 239.

b: Akten des Landratsamts Rosenheim, Nr. 109941.

Bayerisches Staatsarchiv Nürnberg

Akten der Regierung von Mittelfranken, Kammer des Innern:

Außenstelle Lichtenau. Rep. 245/3, Bestand Seminar Schwabach, Nr. 213.
Kgl. Schreiben, das die Kreisregierung am 30.4.1836 dem Seminar Schwabach mitteilte.

Bayerisches Staatsarchiv Würzburg

Akten der Regierung von Unterfranken und Aschaffenburg, Kammer des Innern:

a: Bestand „Präparandenschule Haßfurt“, Inventar 171 und „Präparandenschule Lohr“, Inventar 154.

b: Bestand „Präparandenschule Arnstein“, Nr. 3796. Schreiben der Seminar-Inspektion Würzburg vom 28.6.1883 an die Regierung von Unterfranken und Aschaffenburg, Schreiben von Regierungsrat Lermann vom 16.2.1885 an die Regierung von Unterfranken und Aschaffenburg. Schreiben von Seminar-Musiklehrer Weinberger vom 5.5.1886 und 29.4.1890 an die Regierung von Unterfranken und Aschaffenburg.

c: Bestand „Präparandenschule Arnstein“, Nr. 323 (Inventar).

Pfälzisches Landesarchiv Speyer

Bestand: P 23 Z 746, Nr. 113 „Visitationen“.

Stadtarchiv Straubing

Rep. 5, Abt. 4, Reg. 9. Dreiteiliges Verzeichnis, datiert vom 3.12.1828.

Stadtarchiv Landsberg

Inventar der Präparandenschule, Fach 337.

Archiv des Anton-Bruckner-Gymnasiums Straubing Bestand: F. Nr. IVa, R-Nr. 1.

Martin Fogt

Doktorbäuerinweg 21

82041 Oberhaching-Deisenhofen

Musikalische und pädagogische Biographien von Musikschullehrern in Bayern

Einige Ergebnisse einer schriftlichen Befragung

Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung : Fachgeschichte - Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. - Essen: Die Blaue Eule 1997. (Musikpädagogische Forschung. Band 18)

I. Kontext der Untersuchung

Ich führte im Januar/Februar 1995 eine schriftliche Befragung unter allen hauptamtlichen Musikschullehrern in Bayern zum Thema *Berufsbild und Berufsbewußtsein*¹ durch. Es wurden 2055 Fragebögen² verschickt, wovon 449 ausgefüllt zurückgeschickt wurden (21,85 %). Das Thema der Untersuchung ist sehr weit gespannt. Die theoretischen Konstrukte Berufsbild und Berufsbewußtsein werden durch Indikatoren vielfältigster Art operationalisiert, u.a. auch durch Fragen zur musikalischen und pädagogischen Biographie der Musikschullehrer. Da die Einstellung zur Musik und zum Beruf bereits schon wesentlich während der eigenen Ausbildungszeit vorgeprägt wird, bezieht sich ein Bereich des Fragebogens auf die eigene *musikalische Biographie* und Ausbildung. Die Fragen hierzu sind in erster Linie quantitativer Art. Größeren Raum nehmen die Fragen nach der pädagogischen *Biographie* im Zusammenhang mit der heutigen Berufstätigkeit und dem Berufsverständnis ein. Zu diesem Bereich werden neben geschlossenen Fragen auch eine Reihe von offenen, qualitativ auszuwertenden Fragen gestellt. Der biographische Teil der Arbeit soll Aufschluß bringen über etwaige Korrelationen zwischen einer frühen und intensiven musikalischen Sozialisation und der Aufnahme eines Musikstudiums bzw. der Ergreifung des Berufs des Musikschullehrers (musikalische Biographie) sowie über die Einstellung zur musikpädagogischen Tätigkeit vor und nach dem Studium und während der Berufstätigkeit an Musikschulen (pädagogische Biographie). Einige zentrale Fragen bzw. Hypothesen: War Musikschullehrer von vornherein Studienziel oder wurde der Beruf nur aus „Verlegenheit“ ergriffen? Fühlen sich Berufsanfänger eher als

1 Geplante Dissertation an der Universität Augsburg zum Thema Berufsbild und Berufsbewußtsein der hauptamtlichen Musikschullehrer in Bayern. Zur Professionalisierung und Entwicklung des Berufs des Musikschullehrers.

2 Am 1.1.1995 waren laut Statistik des VBSM 2055 Lehrkräfte hauptamtlich an bayerischen Musikschulen beschäftigt.

Künstler, erfahrene Musikschullehrer dagegen eher als Pädagogen? Ändert sich die Einstellung zum und die Zufriedenheit mit dem Beruf durch die Ausübung desselben? Findet im Verlauf der Zeit eine zunehmende innere Identifizierung mit dem Beruf statt oder steht diese bereits beim Berufsbeginn fest? Würden die Musikschullehrer ihren Beruf wieder wählen, wenn sie noch einmal vor der Wahl stünden? Untersucht werden auch etwaige Einstellungsänderungen beim Künstler- bzw. Lehrerbewußtsein.

Eine kurze Anmerkung zur Auswertungsmethode: Eine ausführliche Methodendiskussion kann an dieser Stelle nicht geführt werden; ich verweise hier auf die einschlägige Fachliteratur.³ Bei der Auswertung der geschlossenen Fragen sind bisher lediglich deskriptive Statistiken erstellt. Um die offenen Fragen statistisch auswerten zu können, müssen diese durch das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse aufbereitet werden.⁴ Es wird ein Kategorienschema erstellt, welches eine eindeutige Zuordnung der einzelnen Antworten erlaubt. Dabei ist zu beachten, daß die Varianz der Antworten innerhalb einer Kategorie sehr klein, zwischen den Kategorien aber sehr groß ist. Das Kategorienschema dient der eigentlichen Datengewinnung und kann als nominalskalierte Variable quantifizierend bearbeitet werden. Am Ende steht dann wiederum die qualitative Interpretation und der Rückbezug der Ergebnisse auf die Fragestellung.⁵

3 *Zur biographischen Forschung:* Fuchs, W.: Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden, Opladen 1984.

Zu qualitativen Forschungsmethoden: Gembris, L.I.: Biographische Untersuchungen zum Berufsalltag von Musiklehrern, in: Kraemer, R.-D. (Hrsg.): Musiklehrer. Beruf Berufsfeld Berufsverlauf, Essen 1991 (=Musikpädagogische Forschung; Band 12), S. 5770; Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie, München/Weinheim 1988; Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Band Methoden und Techniken, München/Weinheim 1989; Spöhring, W.: Qualitative Sozialforschung, Stuttgart 1989.

Zur qualitativen Inhaltsanalyse: Mayring, Ph.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlage und Techniken, Weinheim/Basel 1983; Mayring, Ph.: Qualitative Inhaltsanalyse, in: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, Weinheim/Basel 1985, S. 187-211.

Zu quantitativen Forschungsmethoden: Benninghaus, H.: Deskriptive Statistik, Stuttgart 1992 (7. Aufl.); Küchler, M.: Multivariate Analyseverfahren, Stuttgart 1979.

4 Vgl. Mayrings Phasenmodell zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Analyse in: Mayring, Ph.: Qualitative Inhaltsanalyse, in: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, Weinheim/Basel 1985, S. 191.

5 Vgl. Mayring, Ph.: Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlage und Techniken, Weinheim/Basel 1983 (insbesondere S. 19 f.) und Mayring, Ph.: Qualitative Inhaltsanalyse, in: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie, Grundfragen, Verfahren-

II. Einige Ergebnisse zur Frage nach der musikalischen Biographie bis zum Ende des Studiums

Bei 43,7 % der Musikschullehrer bestand keine musikalische Tradition im Elternhaus (n 442). 56,3 % der Musikschullehrer hingegen gaben eine musikalische Tradition an.⁶ Bei 95,2 % dieser Gruppe wurde in der Kindheit zuhause regelmäßig musiziert, gesungen oder geübt.⁷ Hieraus ergibt sich einerseits die Wichtigkeit des aktiven Umgangs mit Musik, welches die Kinder zum Mittun animiert, und andererseits der geringe Einfluß des passiven Musikhörens oder Musikkonsums, welchem heute so gut wie jedes Kind ausgesetzt ist. Die Bedeutung der permanenten musikalischen Anregung zuhause ab der frühesten Kindheit für das spätere Verhältnis zur Musik und zum Musizieren bzw. Singen wird offensichtlich bestätigt.

Die Auswertung ergab eine intensive Förderung des musikalischen Talents hauptsächlich durch die Instrumentallehrer (62,9 %) und durch das Elternhaus (49,3 %). So gut wie keine Förderung der musikalischen Neigung erfolgte durch die Kindergärten. Dies legt die Frage nach der musikalischen Ausbildung der Erzieherinnen und deren musikalische Fähigkeiten nahe, worauf hier nicht eingegangen werden kann.

Das Durchschnittsalter, mit welchem die Musikschullehrer in ihrer Kindheit begannen, ihr erstes Instrument zu erlernen, lag erwartungsgemäß niedrig, nämlich bei 7,1 Jahren. Dies bestätigt, daß es für die Aufnahme eines Musikstudiums in der Regel notwendig ist, frühzeitig mit Instrumentalunterricht zu beginnen. Bei der Frage, für welches Instrument der erste Instrumentalunterricht aufgenommen wurde, stellten sich das Klavier mit 36,9 % und die Blockflöte mit 21,7 % als die klaren Favoriten heraus. Wie schon seit vielen Jahren sind diese beiden Instrumente auch heute noch die beliebtesten Instrumente an den Musikschulen.⁸ Mit weitem Abstand folgten Gitarre (10,2 %) und Violine (7,3 %). Alle anderen Instrumente lagen unter 5 %.

rensweisen, Anwendungsfelder, Weinheim/Basel 1985, S. 187-211 (insbesondere S. 191f.),

6 Darunter wird etwa verstanden (Mehrfachnennungen möglich): ein oder beide Elternteile spielen aktiv ein Instrument (51,0 Va), zuhause wird regelmäßig Hausmusik gemacht (22,5 °A), es wird in der Familie gemeinsam gesungen (15,7 %), Eltern spielen in einer Blaskapelle, einer Tanz- oder Unterhaltungsmusikgruppe, einer Jazzband, einer Volksmusikgruppe usw. (18,9 Vo), sie singen in einem Chor (13,7 %), Großeltern oder nahe Verwandte musizieren mit den Kindern (20,4 %), es werden regelmäßig Konzerte besucht und klassische Musik gehört (4,8 To).

7 Bei 12,9 % sind die Eltern oder ein Elternteil ausgebildeter Musiker oder Musiklehrer.

8 Vgl. VdM: Statistisches Jahrbuch der Musikschulen in Deutschland 1994, Bonn 1995, S. 19.

Tabelle 1: Förderung der musikalischen Neigung in der Kindheit und Jugend der heutigen Musikschullehrer

	intensiv	mittel	wenig	gar nicht	Angaben n = 100 %
Eltern	49,3 %	38,0 %	9,6 %	3,1 %	n = 444
Kindergarten	1,6 %	9,5 %	17,8 %	71,1 %	n = 304
Schule	23,6 %	35,3 %	30,6 %	10,5 %	n = 419
Freunde	20,3 %	25,9 %	27,7 %	26,1 %	n = 394
Kirche	14,5 %	20,5 %	21,9 %	43,1 %	n = 385
Instrumentallehrer	62,9 %	29,0 %	5,5 %	2,6 %	n = 420
Chor/Orchester	40,2 %	31,4 %	11,6 %	16,8 %	n = 388
Konzertbesuch	30,7 %	32,1 %	29,2 %	8,0 %	n = 411
Medien	12,1 %	27,0 %	35,8 %	25,1 %	n = 361

67,3 % der Musikschullehrer erlernten ein zweites Instrument. An der Spitze der Skala lag das Klavier (28,9 %), gefolgt von Geige (11,1 %) Querflöte (10,2 %), Orgel (8,8 %), Gitarre (6,2 %) sowie Blockflöte und Klarinette (je 5,5 %). Häufig stellte das Zweitinstrument da Hauptinstrument im Studium dar. Die überwiegende Zahl der Musikschullehrer bewertete den vor dem Studium erhaltenen Instrumentalunterricht positiv (58,8 %). 27,4 % sahen ihn neutral (mittel) und 38,2 % bezeichneten ihn als schlecht oder sehr schlecht.

Musikschullehrer entschieden sich frühzeitig, durchschnittlich mit 17,2 Jahren, für ein Musikstudium: 42,2 % verzichteten auf das Abitur zugunsten eines frühen Studienbeginns. Die Gründe, die für die Aufnahme eines Musikstudiums angegeben wurden, lassen sich in 15 Kategorien zusammenfassen.

Für die überwiegende Mehrzahl der Musikschullehrer war die Freude an der Musik und am eigenen Musizieren der entscheidende Grund, Musik zu studieren. Dagegen stand für nur 13,0 % schon vor Beginn des Studiums fest, daß sie später gern unterrichten würden. Bei Studienbeginn scheint somit der Wunsch, Künstler zu sein, bei weitem den Wunsch, Lehrer zu werden, zu überwiegen. Ein künstlerisches Bewußtsein scheint bei den Studienanfängern bereits ausgebildet zu sein, ganz im Gegensatz zu einem pädagogischen Bewußtsein.

Tabelle 2: Gründe für den Entschluß, Musik zu studieren (n 416; Mehrfachnennungen möglich)

Liebe zur Musik/zum Instrument	48,4 %
Freude am eigenen aktiven Musizieren	16,9 %
Begabung, Talent	14,2 %
Freude am Unterrichten	13,0 %
Der eigene Musik-/Instrumentallehrer	11,3 %
Stand von vornherein fest; war schon immer klar	8,4 %
Möglichkeit der eigenen intensiven Beschäftigung mit Musik	7,7 %
Hobby zum Beruf machen	6,7 %
Gemeinsames Musizieren in Ensemble/Orchester; Musikwochen	5,3 %
Erfolgsenerlebnis durch Vorspiel/Preis bei Wettbewerb	4,1 %
Interesse an Pädagogik	3,4 %
Erhalt eines Studienplatzes	2,9 %
Wunsch der Eltern	2,4 %
Enttäuschung über andere Ausbildung	2,4 %
Außermusikalische persönliche Gründe	2,2 %

Die Qualität der künstlerischen und der pädagogischen Ausbildung an der Musikhochschule/Fachakademie wurde folgendermaßen bewertet: Der überwiegende Teil der Musikschullehrer, nämlich 75,0 %, war mit der künstlerischen Ausbildung zufrieden. Nur 25,0 % waren nicht zufrieden (n = 424) aufgrund mangelnder Qualifikation des Lehrers *[weil keine geeigneten Lehrkräfte da waren. Das künstlerische Niveau war dürftig (m, 33); weil der Dozent es nicht verstand, sein Know-how zu vermitteln (m, 34); mein Lehrer am Konservatorium kein guter Pädagoge und kein besonders guter Musiker war (m, 32), Lehrer war schlechter Pädagoge; keine Lösung für Probleme griffbereit; von Musikschule keine Ahnung/ (m, 38)]*, aufgrund fehlenden Praxisbezugs zur späteren beruflichen Tätigkeit *[weil es eine Ausbildung als Musiker war (m, 37) und weil nicht gezielt auf den Beruf des Musikschullehrers eingegangen wurde (w, 39); Konzertstücke statt Schülerliteratur erarbeitet (w, 34)]*, aufgrund schlechter Betreuung durch den Lehrer *[Der Professor war mehr an seiner eigenen Karriere interessiert als am Unterrichten (w, 41)]*, zu hohen künstlerischen Anforderungen oder zu wenig Zeit zum üben *[zu vielen Nebenfächern, so daß kaum Zeit zum Üben für das Hauptfach blieb (w, 38); weil ich Geld verdienen mußte, hatte ich nicht genügend Zeit zum Üben (w, 27)]*. Ein anderes Bild ergab sich bei der Frage nach der Zufriedenheit mit der pädagogischen Ausbildung.

Mit diesem Teil des Studiums waren nur 43,0 % zufrieden, jedoch 57,0 % unzufrieden (n = 411). Diese Zahl sollte zu Konsequenzen im Ausbildungsgang an den pädagogischen Seminaren führen. Die fehlende Orientierung an der Praxis in der Musikschule, zu wenig Wochenstunden bzw. schlechter Unterricht in Pädagogik/Didaktik/Methodik, die schlechte Vorbereitung auf den Berufsalltag an der Musikschule und zu wenig praktische Unterrichtstätigkeit/Lehrproben waren Hauptansatzpunkte der Kritik.

III. Einige Ergebnisse zur Frage nach der pädagogischen Biographie während der Berufstätigkeit

Spätestens nach Beendigung des Studiums stellte sich die Frage nach einer künstlerisch-praktischen oder pädagogischen Tätigkeit. Fast die Hälfte der Musikschullehrer hielt sich während des Studiums beide Optionen offen. 42,0 % haben neben einem ersten **Berufs- bzw. Studienabschluß**⁹ weitere berufliche Qualifikationen insbesondere im künstlerischen Bereich: Konzertreifeprüfung/künstlerische Ausbildung/Solistenausbildung 16,2 %, Orchestermusiker/künstlerisches Diplom/Diplom-Musiker 5,4 %, Kirchenmusik B 4,4 %, Magister Artium 2,9 %, Schulmusik 2,4 %, sonstige musikalische/ musikpädagogische Qualifikationen¹⁰ 10,7 %.

Eine besonders interessante Frage war jene, ob Musikschullehrer von vornherein Studienziel war oder nicht. Nur eine Minderheit von 42,4 % (n = 434) der Musikschullehrer gab an, daß dieser Beruf von vornherein ihr Studienziel war¹¹, wobei nicht allen Studienanfängern mit Studienziel Diplom-Musiklehrer klar war, daß sie sich für ein Lehrerstudium entschieden hatten. So wurde die bejahende Antwort auf die Frage teilweise mit Zusätzen versehen wie *aber nicht als ausschließliches Berufsziel (w, 30), aber nur indirekt; wollte eigentlich nur Musik ma-*

9 SMP, PMP, Diplom-Musiklehrer, Musiker ohne pädagogische Ausbildung wie Orchestermusiker (Diplom-Musiker), Kirchenmusiker, Diplom-Musiker oder Musiker mit künstlerischem Abschluß (Konzertreifeprüfung oder Solistenprüfung), des weiteren Schulmusiker (Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien), Lehrer mit musikpädagogischer Ausbildung für Grund-, Haupt- oder Realschulen, Musikpädagoge bzw. Musikwissenschaftler mit Magister-Abschluß.

10 Zweiter SMP- oder Diplom-Musiklehrerabschluß, Kirchenmusik A oder C, Staatsexamen Lehramt Grund-, Haupt- oder Realschule, Singschullehrer, staatliche Anerkennung (auch ohne Studium, insbesondere bei älteren Kollegen und im Bereich der Volksmusik).

11 Dadurch sind die vielen künstlerischen Qualifikationen erklärbar.

chen, mich mit Musik näher befassen, nicht unterrichten (w, 28), kombiniert mit konzertanter Tätigkeit (n, 29) oder aber mir war eigentlich nicht klar, daß ich wirklich einen Lehrberuf studiere (w, 25). Eine Geigen- und Bratschenlehrerin etwa schrieb, daß neben der Musiklehrausbildung mein Traumziel war, Orchestermusikerin werden zu können (w, 29), und eine Klavierlehrerin und Chorleiterin sah in *Lehrer + aktiver Musiker — eine Traumkombination* (w, 29). Dagegen gab eine Mehrheit von 57,6 % an, zunächst ein anderes Studienziel gehabt zu haben. Hier schlug das Interesse und die Freude an der Musik und am eigenen Musizieren durch: nicht das Erteilen von Unterricht, sondern die Ausübung von Musik sollte beruflich im Vordergrund stehen. 26,3 % strebten ursprünglich einen Beruf mit aktiver Musikausübung und ohne Lehrtätigkeit an. Am häufigsten davon wurde der Beruf des Orchestermusikers genannt, gefolgt vom ausübenden Musiker (auch Jazz), dem Solisten (insbesondere Pianist), dem Sängerberuf, dem Komponisten und dem Dirigenten. Weitere 5,1 % wollten ebenfalls ausübende Musiker sein: sie studierten Kirchenmusik. 11,7 % strebten zunächst einen anderen Lehrberuf an: 6,2 % nahmen ein Schulmusikstudium (Lehramt an Gymnasien) auf, 3,9 % wollten Lehrer an einer Grund-, Haupt- oder Realschule werden und 1,6 % steckten sich das hohe Ziel des Hochschullehrers. 6,9 % der Musikschullehrer berichteten, das Musikstudium ohne konkretes Studienziel aufgenommen zu haben; sie wollten *einfach nur Musik studieren* (m, 33), *einfach leben und musizieren* (w, 27), *Musik machen bzw. spielen. Keine Vorstellung vom Beruf* (m, 43), *etwas dazulernen* (w, 28) oder *selbständig arbeiten* (w, 36). Studienziel war *allein der Wunsch, näher an der Musik zu sein* (m, 42). Ein Musikstudium um seiner selbst willen: das Berufsziel war *Musik allgemein* (w, 40), *der Studieninhalt selbst* (n, 36) oder diffus, nur klar etwas mit Musik, Bewegung, Menschen (w, 36). 5,1 % begannen mit dem Erlernen eines außermusikalischen Berufs, der dann aber zugunsten eines Musikstudiums aufgegeben wurde. Sieht man diese Zahlen, so scheint die verbreitete Hypothese vom Musikschullehrer als einem verhinderten Musiker nicht ganz aus der Luft gegriffen zu sein. Allerdings sagen die Antworten nichts darüber aus, wie wohl sich die Musikschullehrer, die ursprünglich Musiker werden wollten, mittlerweile in ihrem Beruf fühlen. Dazu muß die heutige Berufseinstellung, die berufliche Zufriedenheit und das Berufsbewußtsein untersucht werden.

Eine zentrale Frage für die pädagogische Biographie war die nach den Gründen und **Motiven für die Ergreifung des Berufs des Musikschullehrers**. Die genannten Motive waren sehr vielfältig; man konnte zwei

große Bereiche von Gründen unterscheiden (396 Musikschullehrer machten n = 496 Angaben; Mehrfachnennungen möglich):

a) *pragmatische Gründe* (67,9 %). Hierzu zählen die Möglichkeit des eigenen Musizierens als Teil der beruflichen Tätigkeit als Ersatz für einen rein künstlerischen Beruf, finanzielle Motive (geregeltes Einkommen, soziale Sicherheit), Desillusionierung vom Beruf des Musikers/Künstlers bzw. vergebliche Bemühung um eine Stelle in einem Orchester, das Angebot einer Stelle an einer Musikschule (Anstellungsmöglichkeit in Heimatnähe), Enttäuschung oder Scheitern als Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen (nicht an allgemeinbildenden Schulen unterrichten wollen, größere pädagogische Freiheit an den Musikschulen, kein Klassenunterricht), flexible Arbeitszeiteinteilung bei geregelter Arbeitszeit, persönliche oder familiäre Gründe (eigene Kinder, hat sich durch äußere Umstände so ergeben), Enttäuschung über das ursprünglich gewählte Studium oder den ursprünglich gewählten Beruf und die Ferienordnung.

b) *Gründe aus innerer Überzeugung* (54,5 %). Darunter fallen die Freude am Unterrichten (an der Arbeit mit Kindern, an der Weitergabe des musikalischen Könnens, die Verbindung Musik - Umgang mit Kindern/Jugendlichen/Menschen), die Vermittlung von Freude am Musizieren und an der Musik, das eigene Hobby zum Beruf machen, positive Erfahrungen mit dem eigenen Instrumentallehrer/an einer Musikschule, die Auffassung des Berufs als Sinnerfüllung des Lebens (Traumberuf) und die Förderung des örtlichen Musik- und Kulturlebens. Allen Vorurteilen zum Trotz gaben immerhin 54,5 % der Musikschullehrer an, den Beruf teilweise neben anderen Gründen aus innerer Überzeugung gewählt zu haben. Ob diese Schau aus der Retrospektive zum tatsächlichen Zeitpunkt der Berufswahl genauso ausgesehen hätte, sei dahingestellt, denn nur 42,4 % nahmen ihr Musikstudium mit dem Ziel Musikschullehrer auf. Auch schien durch den Praxisschock beim Berufseinstieg die Zufriedenheit mit der Tätigkeit an der Musikschule beeinträchtigt gewesen zu sein, denn 48,6 % fühlten sich erst nach ein bis fünf Jahren Berufstätigkeit den Anforderungen des Berufes gewachsen. Es läßt sich vermutlich eine Korrelation herstellen zwischen Berufszufriedenheit und Dauer der Lehrtätigkeit. Vielleicht erwuchs die steigende Berufszufriedenheit aus dem pragmatischen Grund, daß man *nicht gleichzeitig hohen künstlerischen und pädagogischen Ansprüchen* (w, 35) gerecht werden kann. „Nach der Ernüchterung von idealen Vorstellungen beginnt ein langjähriger Prozeß der fachlichen Resignation und des Sich-Abfindens mit den Gegebenheiten. Das Sich-Abfinden beinhaltet den Erwerb der Einstellung, daß einem die Frustratio-

nen nichts mehr ausmachen und den Erwerb der Fähigkeit, das Desinteresse der Schüler ertragen zu können.“¹² An der Musikschule findet der angehende Lehrer Bedingungen vor, die den hohen künstlerischen Ansprüchen, welche im Studium vermittelt werden, nicht entsprechen. Es beginnt ein Anpassungsprozeß an die Gegebenheiten der Musikschule, der sich über eine mehr oder weniger lange Zeitspanne erstreckt und der sämtliche Bereiche der Musikschularbeit betrifft: die fachlichen, intellektuellen und sozialen. Es wird die Rolle des Musikschullehrers mehr oder weniger bewußt angenommen, um den Erwartungen und Bedingungen der Umwelt zu entsprechen und um die Diskrepanz zwischen eigenen idealen Erwartungen und dem real Machbaren zu überbrücken. *Ich versuche (als relativer Berufsanfänger), meine Vorstellung der Realität anzupassen, ohne meine Ideale zu verlieren (w, 28). Der Anfangsnaivität folgte eine realistischere Einschätzung des Machbaren an der Musikschule (m, 33).* Man schafft sich eine positive Einstellung zum Beruf, um die künstlerische Unterforderung, die durch den Unterricht von überwiegend Schülern aus der Unter- und Mittelstufe entsteht, ertragen zu können, denn 35,9 % sehen in faulen, unmotivierten oder untalentierten Schülern die größte Belastung in ihrem Beruf. Das Desinteresse vieler Schüler führte bereits bei 26,4 % zu Phasen der Resignation und steht bei den Gründen für solche Tiefpunkte an erster Stelle. Als Konsequenz wird versucht, das fachliche Interesse im Unterricht auf ein menschliches Interesse am Schüler zu verlagern: die Schüler so zu akzeptieren, wie sie sind und die Ansprüche sowie *den Schwierigkeitsgrad der Stücke um 2-3 Stufen zurückzuschrauben (m, 34). Man wird gelassener, geduldiger und lernt, daß man das Klavierspiel nicht in einer Stunde erlernen kann (w, 33).*

Daß die Mehrzahl der Musikschullehrer sich längerfristig an die Gegebenheiten anpaßt und die Zustimmung zum Beruf durch die Ausübung desselben im Laufe der Zeit verstärkt wird, bestätigen folgende Angaben: 60,4 % lieben an ihrem Beruf besonders den Kontakt, die Arbeit und den Umgang mit Menschen, insbesondere Kindern und 29,1 % die Weitergabe des musikalischen Wissens/Könnens bzw. den Erfolg ihrer pädagogischen Arbeit im Vorwärtskommen ihrer Schüler (n = 422, Mehrfachnennungen möglich), Ihre Einstellung zum Beruf bezeichnen 43,3 % der Musikschullehrer als sehr positiv, 52,7 % als positiv, 1,8 % als gleichgültig, 2,0 % als eher negativ und nur 0,2 % als sehr negativ (n = 446). Erreicht wird die positive Einstellung durch eine Verla-

12 Gembris, IL, Biographische Untersuchungen zum Berufsalltag von Musiklehrern, in: Kraemer, R. (Hrsg.): Musiklehrer. Beruf Berufsfeld Berufsverlauf (Musikpädagogische Forschung; Bd. 12), Essen 1991, S. 67.

gerung des Hauptinteresses von künstlerischen auf pädagogische Gesichtspunkte: *Die pädagogische Arbeit rückt in den Vordergrund (m, 34); nicht der Schüler dient der Musik, sondern umgekehrt - die Musik soll dem Schüler helfen, seine Persönlichkeit auszudrücken (w, 46)*. Rund drei Viertel (74,9 %) der Musikschullehrer würden, wenn sie noch einmal die Wahl hätten, diesen **Beruf wieder wählen**, 18,6 % würden ihn nicht wieder wählen, und 6,5 % sind unentschlossen (n = 398). Bei der **Einschätzung verschiedener Aspekte des Berufs** des Musikschullehrers wird die 'Tätigkeit als Pädagoge von allen Aspekten am wichtigsten eingeschätzt, weit höher, als die Tätigkeit als Künstler/Musiker:

Tabelle 3: Einschätzung der verschiedenen Aspekte des Berufs des Musikschullehrers nach dem eigenen Selbstverständnis

Tätigkeit als	sehr wichtig	wichtig	weder noch	weniger wichtig	unwichtig	Anzahl der Angaben n = 100 %
Pädagoge/ Lehrer	78,4 %	20,4 %	0,7 %	0,5 %	0,0 %	n = 442
Künstler/Musiker	43,1 %	47,6 %	4,6 %	4,2 %	0,5 %	n = 433
Wissenschaftler	2,3 %	14,9 %	12,9 %	38,8 %	31,1 %	n = 396
Komponist/Arrang.	6,7 %	25,2 %	15,0 %	32,6 %	20,5 %	n = 433
Gesprächspartner	59,1 %	34,9 %	3,6 %	2,2 %	0,2 %	n = 416
Berater/Therapeut	31,1 %	44,8 %	12,5 %	9,7 %	1,9 %	n = 424

Die Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten des Berufs zeigt ebenfalls die höchsten Werte bei pädagogischen Tätigkeitsfeldern und nicht bei künstlerischen (s. Tabelle 4).

Die hohe Berufszufriedenheit ist auf folgende Ursachen zurückzuführen: Auf das Fehlen einer beruflichen Alternative: 50,5 % geben an, daß es für sie keine Alternative zum ausgeübten Beruf gibt. Eine künstlerische Tätigkeit läßt sich nach einigen Berufsjahren nicht mehr realisieren, da ein regelmäßiges intensives Üben neben der hauptamtlichen Berufstätigkeit nicht möglich ist. 39,3 % üben zwar täglich, meist aber nicht im gewünschten zeitlichen Umfang, 25,2 % üben mehrmals wöchentlich, 32,6 % üben nicht regelmäßig und 2,9 % fast nie oder nie. Ein weiterer Grund liegt in der gewachsenen Überzeugung, den Schülern mit der Musik einen lebensbereichernden Wert zu vermitteln: *Langsam sieht man immer mehr, daß man etwas Aufbauendes, Positives leistet (w, 46). Ich sehe heute besser meinen Wert als Pädagoge,*

Mensch, Kontaktperson, Vermittler von Freude an der Musik, 'musikalischer Basisbauer' (et), 34). Nicht mehr der musikalisch-künstlerische Anspruch steht im Zentrum des Unterrichts, da er mit der überwiegenden Zahl der Schüler nicht zu verwirklichen ist, sondern das Aufbauen einer persönlichen Beziehung zum einzelnen Schüler: 86,3 % der Musikschullehrer lieben an ihrem Beruf besonders den Umgang mit Kindern und Jugendlichen in Verbindung mit Musik. Es findet ein Wechsel von der fachlichen auf eine persönliche Ebene statt: eine weitere Ursache für die Anpassung und damit für die Zufriedenheit. Als Kompensation für das Sich-Abfinden mit der beruflichen Situation an der Musikschule werden häufig musikalische Aktivitäten außerhalb der Musikschule gesucht: 78,9 % der Musikschullehrer geben eine oder mehrere außerschulische musikalische Tätigkeiten an, welche von der Leitung von Chören, Orchestern oder sonstigen Musikgruppen über die eigene Mitwirkung in professionellen Ensembles bis zur Tätigkeit als Komponist oder organisatorischer Tätigkeit im kulturellen Bereich reicht. *Ich mußte lernen, die Entwicklungswege meiner Schüler mit mehr Gleichmut zu verfolgen und andererseits meinen außerschulischen Interessen und Tätigkeiten mehr Wert beizumessen (m, 31).*

Tabelle 4: Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten des Berufs des Musikschullehrers

Angaben in %	sehr hoch	hoch	mittel	gering	sehr gering	Angaben n = 100 %
Zufriedenheit mit dem Beruf allgemein	20,0	48,3	27,7	3,8	0,2	n = 415
Musikalische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	43,5	42,8	12,8	0,7	0,2	n = 444
Musikal. Arbeit mit Erwachsenen	22,0	38,0	28,6	8,7	2,7	n = 413
Freiheit, Freiräume im Unterricht	36,7	38,4	18,2	5,1	1,6	n = 435
Selbstverwirklichung	18,1	36,6	35,9	7,1	2,3	n = 437
Möglichkeit der eigenen künstlerischen Tätigkeit	14,0	34,0	34,4	14,4	3,2	n = 430
Arbeit im Einzelunterricht	39,4	46,6	10,8	2,3	0,9	n = 437
Arbeit im Gruppenunterricht	17,5	35,5	31,2	12,0	3,8	n = 417

IV. Zusammenfassung

Betrachtet man die musikalische und pädagogische Biographie der Musikschullehrer, so ist im Verlauf der Ausbildung und besonders der beruflichen Tätigkeit an einer Musikschule eine eindeutige Verlagerung des Interesses vom künstlerischen zum pädagogischen Bereich feststellbar. Aus der bisherigen Auswertung des sehr umfangreichen Datenmaterials läßt sich hypothetisch folgern, daß ein Musikstudium in erster Linie um der Musik und des Musizierens willen aufgenommen wurde. Haben *vor dem Studium* fast ein Drittel der späteren Musikschullehrer höhere künstlerische Ambitionen und wollen gern als ausübende Musiker tätig sein und haben am *Studienbeginn* nur 42,4 % das Studienziel und den Berufswunsch Musikschullehrer, so entscheiden sich *am Ende des Studiums* 54,5 % aus (zumindest teilweise) innerer Überzeugung für den Beruf. *Während der Berufstätigkeit* scheint sich die Zustimmung zum und die Zufriedenheit mit dem Beruf noch zu verstärken. So sind 68,3 % der Musikschullehrer hoch oder sehr hoch zufrieden mit ihrem Beruf; unzufrieden oder sehr unzufrieden bezeichnen sich nur 4,0 %. Ihre Zufriedenheit mit der musikpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bezeichnen 86,3 % als sehr hoch oder hoch und nur 0,9 % als gering oder sehr gering. Damit scheint ein zunächst stark ausgeprägtes künstlerisches Bewußtsein durch ein Sich-Anpassen und ein Sich-Arrangieren mit der beruflichen Situation als Musikschullehrer allmählich durch ein eher musikpädagogisch ausgerichtetes Bewußtsein ersetzt zu werden. Ein Klavierlehrer bringt dies auf den Punkt; *Ich habe meine ursprünglich künstlerische Einstellung gegen eine pädagogische eingetauscht, um an der Musikschule überleben zu können (m, 38).*

Literatur

- Abel-Struth, S.: Der Musiklehrer, in: Grundriß der Musikpädagogik, Darmstadt 1985, S. 417-445.
- Gembris, H.: Biographische Untersuchungen zum Berufsalltag von Musiklehrern, in: Kraemer, R.-D. (Hrsg.): Musiklehrer. Beruf Berufsfeld Berufsverlauf (Musikpädagogische Forschung; Bd. 12), Essen 1991, S. 5770.
- Knolle, N./Ott, Th (Hrsg.): Zur Professionalisierung von Musiklehrern. Ausbildungsprobleme in den alten und neuen Bundesländern (Gegenwartsfragen der Musikpädagogik; Schriftenreihe der Bundesfachgruppe Musikpädagogik; Band 5), Mainz 1995.

- Korward, H.: Wer lehrt die Lehrer das Lehren? In: Üben & Musizieren 6/93, S. 47-49.
- Kraemer, R.-D. (Hrsg.): Musiklehrer. Beruf Berufsfeld Berufsverlauf (Musikpädagogische Forschung; Bd. 12), Essen 1991.
- Lohmann, W.: Was bin ich - Künstler oder Pädagoge? Zur Rollenproblematik der Musikschullehrer/innen, in: Üben & Musizieren 4/96, S. 9-11.
- Ott, Th.: Wirklichkeit, Konstruktion oder konstruierte Wirklichkeit? Skeptisches zur „Lehrerpersönlichkeit“, in: Kaiser, H.J./Nolte, E./Roske, M. (Hrsg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik, Mainz 1993, S. 273-281.
- Pfeiffer, W.: Musiklehrer. Biographie, Alltag und berufliche Zufriedenheit von Musiklehrern an bayerischen Gymnasien. Eine theoretische und empirische Analyse (Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule; Band 17), Essen 1994.
- Richter, Chr.: Der Instrumental- (Vokal-)Lehrer, in: Richter, Chr. (Hrsg.): Handbuch der Musikpädagogik Band 2: Instrumental- und Vokalpädagogik 1: Grundlagen, Kassel 1993, S. 487-520.
- Schuhen, M. L. (Hrsg.): Musikvermittlung als Beruf (Musikpädagogische Forschung; Band 14), Essen 1993.
- VdM: Statistisches Jahrbuch der Musikschulen in Deutschland 1994, Bonn 1995.

Martin D. Loritz
Windacher Straße 2
86926 Greifenberg

Zum Magisterstudium der Musikpädagogik und dessen Berufsperspektiven

Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung : Fachgeschichte - Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. - Essen: Die Blaue Eule 1997. (Musikpädagogische Forschung. Band 18)

1. Zu Stellenwert und Beachtung des Magisterstudiums der Musikpädagogik

In den vergangenen drei Jahrzehnten erfuhr das Hochschulfach Musikpädagogik zumindest in zweifacher Hinsicht eine bedeutsame Erweiterung seiner Perspektive über die Ausbildung von Musiklehrern für all-gemeinbildende Schulen hinaus. Zum einen gerieten zunehmend außerschulische musikpädagogische Tätigkeiten, z.B. in der musikalischen Erwachsenenbildung an Volkshochschulen, in der musikalischen Früherziehung, im Privatmusikunterricht, an Musikschulen, in sozialpädagogischen Ausbildungsinstitutionen sowie in sozialen und therapeutischen Einrichtungen, in den Blick.¹ Zum andern kam es zu einer verstärkten Wissenschaftsorientierung.² Beide Entwicklungen waren durch die bildungspolitischen Reformen der 60er und 70er Jahre mit bedingt. Im Zuge der in den meisten westdeutschen Bundesländern erfolgten Integration bzw. Umwandlung der Pädagogischen Hochschulen in Universitäten oder Gesamthochschulen erhielt das Fach ein neues institutionelles Fundament und neue Studienrichtungen, die diese Öffnung begünstigten.³ In dem Zusammenhang sind insbesondere der Magister- und der Promotionsstudiengang Musikpädagogik anzusprechen. Sie bieten gute Rahmenbedingungen für die Auseinandersetzung mit den skizzierten neuen Fragestellungen. Sigrid Abel-Struth hat darauf bereits vor mehr als zehn Jahren nachdrücklich hingewiesen.⁴

Ogbleich der Stellenwert des Magisterstudiums der Musikpädagogik demnach längst bekannt sein dürfte und diese Ausbildungsrichtung inzwischen an einer Reihe von Hochschulen – insbesondere an bayerischen Universitäten – angeboten wird,⁵ hat sich die Fachdiskussion bislang kaum damit beschäftigt. Nur gelegentlich und am Rande wird man

1 Vgl. stellvertretend Kleinen 1987; Richter 1993 u. 1994.

2 Vgl. Gruhn 1993, 31505

3 Vgl. Heintann 1994, 186.

4 Vgl. Abel-Struth 1985, 441f. u. 623.

5 Vgl. Eckhardt/Jakoby/Rohlf's 1995, 380ff.

in der Fachliteratur auf die Existenz dieses Studienganges aufmerksam gemacht, so beispielsweise im Zusammenhang mit empirischen Untersuchungen zur Musik- und Musiklehrerbildung⁶ und bei der Vorstellung von Masterarbeiten in der Schrift *Musikpädagogische Forschung in Deutschland*,⁷ in den *Musikpädagogischen Forschungsberichten*⁸ sowie in der Rubrik *Börse* der Zeitschrift *Musik und Bildung*.⁹ Die 1994 erschienene 11. Auflage des Studienführers *Musikstudium in der Bundesrepublik Deutschland* hat von der Existenz des Masterstudienganges Musikpädagogik noch nicht einmal Notiz genommen!¹⁰

Angesichts dieser Situation erscheint es dringend geboten, sich näher mit jener Ausbildungsrichtung und deren Berufsperspektiven zu befassen.¹¹ Als ein erster Ansatz dazu sollen exemplarisch die Verhältnisse an der Universität München beschrieben und ausgewählte Ergebnisse einer Befragung von Absolventen referiert werden. Da die Resultate der Erhebung einen Einblick in die persönlichen und beruflichen Werdegänge der ehemaligen Studierenden erlauben, versteht sich das Referat auch als ein Beitrag zum Tagungsthema *Biographien*.

2. Münchener Studienkonzeption

Seit knapp einem Jahrzehnt ist das Masterstudium der Musikpädagogik an der Universität München verbindlich geregelt, zunächst durch schriftlich fixierte *Studienanforderungen* und *vorläufige Studienordnungen*, zuletzt und rechtsgültig durch die *Studienordnung* vom 27.09.1994. Da die einzelnen Dokumente dem Inhalt nach kaum differieren, berücksichtigt die folgende Darstellung nur die *Studienordnung* von 1994. Bezug genommen wird ferner auf die *Ordnung für den Erwerb des akademischen Grades eines Magister Artium* vom 25.06.1986 und die *Zwischenprüfungsordnung der Ludwig-Maximilians-Universität München für den Masterstudiengang* vom 10.10.1988.

Ein Masterstudium ist an der Universität München mit einem Hauptfach und zwei Nebenfächern zu absolvieren. Von besonderen Regeln-

6 Vgl. Schindler/Lullies/Soppa 1988, II, 22ff.; Günther 1993, 68ff.; Stroh 1996.

7 Bastian/Kraemer 1992.

8 Gembris/Kraemer/Maas 1992ff.

9 Erstmals zu finden ist die Rubrik *Börse in Musik und Bildung* 24 (1992), Heft 2, 61.

10 Jakoby/Kraus 1994, 11.

11 Vgl. dazu auch Abel-Struth 1985, 444.

gen abgesehen, stehen dabei alle Fächer, die in folgenden Fakultäten vertreten sind, zur Auswahl:¹²

- ◆ *Philosophische Fakultät für Geschichts- und Kunstwissenschaften*
- ◆ *Fakultät für Philosophie, Wissenschaftstheorie und Statistik*
- ◆ *Fakultät für Psychologie und Pädagogik*
- ◆ *Philosophische Fakultät für Altertumskunde und Kulturwissenschaften*
- ◆ *Philosophische Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft I*
- ◆ *Philosophische Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft II*
- ◆ *Sozialwissenschaftliche Fakultät*

Musikpädagogik kann sowohl als Haupt- wie auch als Nebenfach gewählt werden. Für Hauptfachstudierende ist Musikwissenschaft als eines der beiden Nebenfächer obligatorisch.¹³ Seit dem SoSe 1995 darf ein Studium der Musikpädagogik als Haupt- bzw. Nebenfach nur aufnehmen, wer eine Eignungsprüfung bestanden hat. Diese umfaßt die Bereiche Instrumentalspiel, Gesang, Gehörbildung und allgemeine Musiklehre.¹⁴

*Über allgemeine Studienziele und Studieninhalte heißt es in der Studienordnung: Durch das Studium sollen die wissenschaftlichen, didaktischen und musikpraktischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben werden, die zu einer musikpädagogischen Berufsausübung befähigen. Im Studium sollen die Studenten sich mit grundlegenden wissenschaftlichen Erkenntnissen des Faches auseinandersetzen, musikpädagogische Methoden kennenlernen, zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit sowie zu musikpädagogischer Handlungskompetenz befähigt werden und musikalisch- künstlerische Fähigkeiten erwerben.*¹⁵

Das Studium umfaßt im Hauptfach 8 Semester mit insgesamt etwa 68, im Nebenfach 8 Semester mit insgesamt etwa 32 Semesterwochenstunden an Lehrveranstaltungen.¹⁶ Über die im einzelnen zu besuchenden Vorlesungen, Seminare, Übungen und musikpraktischen Kurse geben die Studienpläne Auskunft; sie sind in Abb. 1 dargestellt.¹⁷

12 Ordnung für den Erwerb des akademischen Grades eines Magister Artium 1986, § I u. §2, Abs. 1.

13 Vgl. Studienordnung 1994, § 7.

14 Vgl. ebd., § 4.

15 Ebd., § 6, Abs. 1,

16 Vgl. ebd., § 12, Abs. 1, § 13 Abs. 1, u. § 16, Abs. 2.

17 Ebd., §§ 14 u. 18.

Abb. 1:

Studienplan für das Hauptfachstudium	
Lehrveranstaltungen	SWS-Zahl
Grundstudium (1.-4. Semester)	
Einführung in die Musikpädagogik (PS)	2
Empirische Musikpädagogik (PS)	2
Historische Musikpädagogik (PS)	2
Musikdidaktik (PS)	2
Musiktheorie I-III (jeweils 2stündig) (Ü)	6
Gehörbildung I-IV (jeweils 1stündig) (Ü)	4
Rhythmik und Improvisation (Ü)	2
Musikgeschichte (V/PS)	2
Ensembleleitung I-II (jeweils 1stündig) (Ü)	2
Musikalische Aufführungspraxis, wahlweise durch Teilnahme an Chor oder Orchester (2 Semester) (Ü)	4
Instrumentalspiel entsprechend der persönlichen Vorbildung (EU)	3
Gesang (EU)	3
LVA nach freier thematischer Wahl (V/PS/Ü)	2
Hauptstudium (5.-8. Semester)	
Musikalische Aufführungspraxis, wahlweise durch Teilnahme an Chor oder Orchester (Ü)	2
2 Hauptseminare (HS)	4
Kolloquium für Magistranden (OS)	2
LVA nach freier thematischer Wahl (besondere Empfehlung: Musikalische Analyse (Ü) und musikgeschichtliche LVA) (V/PS/HS/OS/Ü)	24
Studienplan für das Nebenfachstudium	
Lehrveranstaltungen (1.-8. Semester)	SWS-Zahl
Einführung in die Musikpädagogik (PS)	2
Empirische Musikpädagogik oder Historische Musikpädagogik (PS)	2
Musikdidaktik (PS)	2
Musiktheorie I-II (jeweils 2stündig) (Ü)	4
Gehörbildung I-II (jeweils 1stündig) (Ü)	2
Musikgeschichte (V/PS)	2
Musikalische Aufführungspraxis, wahlweise durch Teilnahme an Chor oder Orchester (Ü)	2
Hauptseminar (HS)	2
LVA nach freier thematischer Wahl (V/PS/HS/OS/Ü)	14
(Abkürzungen: SWS = Semesterwochenstunden; LVA = Lehrveranstaltungen; V = Vorlesung; PS = Proseminar; HS = Hauptseminar; OS = Oberseminar; Ü = Übung; EU = Einzelunterricht)	

Die *LVA nach freier thematischer Wahl* sollen insbesondere fortgeschrittenen Studierenden eine individuelle Schwerpunktbildung ermöglichen. Daß Instrumental- und Gesangunterricht im Hauptfachstudium zunächst nur für einige Semester' und im Nebenfachstudium überhaupt nicht vorgesehen sind, hat ausschließlich finanzielle Gründe und ist sehr zu bedauern. Nach Maßgabe der Mittel läßt sich das Angebot aber über diesen Rahmen hinaus erweitern.

Um Einblick in das angestrebte Berufsfeld zu gewinnen und die während des Studiums erlangten Kenntnisse zu vertiefen, wird den Studierenden ferner dringend angeraten, auf freiwilliger Basis studienbegleitend Praktika abzuleisten.¹⁸

Im Hauptfachstudium sind neben 2 Teilnahmenachweisen *Musikalische Aufführungspraxis* folgende Leistungsnachweise zu erbringen: *Einführung in die Musikpädagogik, Historische Musikpädagogik, Empirische Musikpädagogik, Musikdidaktik, Musiktheorie I-III, Gehörbildung I-IV, Ensembleleitung I-II, Rhythmik und Improvisation, 2 Hauptseminarscheine*.¹⁹ Für das Nebenfachstudium sind außer einem Teilnahmenachweis *Musikalische Aufführungspraxis* folgende Leistungsnachweise vorgeschrieben: *Einführung in die Musikpädagogik, Empirische Musikpädagogik oder Historische Musikpädagogik, Musikdidaktik, Musikgeschichte, Musiktheorie I-II, Gehörbildung I-II, Hauptseminarschein*.²⁰

Hauptfachstudierende müssen vor Eintritt in das Hauptstudium eine Zwischenprüfung ablegen. Diese gliedert sich inhaltlich in einen wissenschaftlichen und einen musikpraktischen Bereich.²¹ Gleiches gilt für die Magisterprüfung im Hauptfach. Im Nebenfach beschränkt sich die Magisterprüfung auf den wissenschaftlichen Bereich.

Die insbesondere im Studienplan des Hauptfachstudiums dokumentierte Breite der Ausbildung trägt der Tatsache Rechnung, daß das Magisterstudium der Musikpädagogik auf kein spezifisches Berufsziel zugeschnitten ist, sondern vielfältige berufliche Möglichkeiten eröffnen möchte. Außer den in Punkt 1 genannten Berufsfeldern sind noch musikpädagogische Tätigkeiten in Musikbibliotheken, in Rundfunk und Fernsehen, in kommunalen kulturellen Einrichtungen, im Verlagswesen und in der Musikindustrie sowie der Musikunterricht an Privatschulen zu nennen. Da es jedoch keine Garantie für Arbeitsplätze in diesen Be-

18 Ebd., § 6, Abs. 2.

19 Ebd., 415, Abs. 1-3.

20 Ebd., S 17.

21 Vgl. *Zwischenprüfungsordnung* 1988, §20, Abs. 2,

reichen gibt, wird den Studierenden nahegelegt, sich möglichst bereits während ihrer Ausbildung eine persönliche 'Nische' zu suchen und beispielsweise über individuelle Schwerpunktbildung und Praktika spezielle Kompetenzen zu erwerben.

Der Studiengang bietet ferner die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Zusatzqualifikation für Absolventen vorrangig musikpraktisch bzw. künstlerisch ausgerichteter Ausbildungszweige, wie Diplommusiklehrer, Gesang- und Instrumentallehrer sowie sonstige Absolventen von Musikhochschulen und Konservatorien.

3. Frequentation des Studienganges in München

In den vergangenen eineinhalb Jahrzehnten hat sich Musikpädagogik an der Universität München sehr schnell von einem selten gewählten zu einem stark frequentierten Magisterstudiengang entwickelt.

Abb. 2:

Studentenzahlen WiSe 91/92 - SoSe 96										
	WiSe 91/92	SoSe 92	WiSe 92/93	SoSe 93	WiSe 93/94	SoSe 94	WiSe 94/95	SoSe 95	WiSe 95/96	SoSe 96
HF + NF gesamt	363	368	352	348	332	318	333	332	300	264
HF gesamt	186	185	187	184	170	166	173	171	151	138
NF gesamt	177	183	165	164	162	152	160	161	149	126
HF + NF Neuanfänger	100	50	68	53	80	42	77	39	34	10
HF Neuanf.	54	26	42	32	49	23	37	18	12	5
NF Neuanf.	46	24	26	21	31	19	40	21	22	5

Wie aus der Tabelle in Abb. 2²² zu ersehen ist, haben sich im Zeitraum WiSe 91/92 — WiSe 94/95 jeweils zwischen 318 und 368 Personen für das Studium eingeschrieben. Die Hauptfachstudierenden waren dabei stets geringfügig in der Mehrheit. Zwischen 121 und 150 Studierende kamen in den Studienjahren²³ 1991/92 bis 1993/94 jeweils neu hinzu.

22 Vgl. Universität München 1991/92, 1992 u. 1992/93, jeweils 16; Ludwig-Maximilians-Universität München 1993, 1993/94, 1994, 1994/95, 1995, 1995/96 u. 1996, jeweils 16.

23 Ein Studienjahr besteht aus einem Wintersemester und dem nachfolgenden Sommersemester.

Seit Einführung der Eignungsprüfung im SoSe 1995 ist die Zahl der Neuanfänger zunächst stark zurückgegangen. Ob diese Tendenz anhält, kann derzeit noch nicht abgesehen werden. Im Zuge der enormen Steigerung der Studentenzahlen hat der Masterstudiengang am Münchener Institut für Musikpädagogik in den 90er Jahren mindestens dasselbe Gewicht wie die Lehramtsstudiengänge²⁴ erlangt.

Daß sich viele Studierende von einem zunächst gewählten Fach nach einiger Zeit wieder abwenden, ist allgemein bekannt und gilt in einem für Geisteswissenschaften üblichen Maß auch für die Musikpädagogik. Dennoch haben an der Universität München inzwischen schon zahlreiche Frauen und Männer ihr Masterstudium der Musikpädagogik erfolgreich beendet. In den letzten acht Jahren waren mehr als 150 Haupt- und Nebenfachabsolventen zu verzeichnen, davon allein 20 im WiSe 1994/95.

4. Befragung von Münchener Absolventen

a. Hintergrund, Konzeption und Ablauf

Den Anstoß zu einer Erhebung unter ehemaligen Studierenden bildeten eine Reihe offener Fragen: Wieso haben sich die Absolventen einst für ein Masterstudium der Musikpädagogik entschieden, und wie erlebten sie ihre Ausbildung? Was ist aus ihnen nach dem Magisterexamen geworden? Können sie in einem Berufsfeld tätig sein, das mit ihrer musikpädagogischen Qualifikation in Zusammenhang steht? Inwiefern sind im Studium erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten für ihre beruflichen Beschäftigungen nützlich? Müßte die Studienkonzeption aus ihrer Sicht überdacht und verändert werden?

Mit Unterstützung von *Student und Arbeitsmarkt*, einem von der Universität München mit begründeten eingetragenen Verein,²⁵ führte der Verfasser im Sommer 1996 eine umfangreiche schriftliche Erhebung durch. Die Absolventen wurden dabei v. a. zu ihrem Masterstudium der Musikpädagogik an der Universität München, zu ihrer musikalischen Bildung vor Aufnahme dieses Studiums, zu ihren weiteren Qua-

24 An der Universität München kann Musik im Rahmen der Lehramtsstudiengänge Grund-, Haupt- bzw. Sonderschule nur als Didaktikfach gewählt werden. Das Studium der Musik als Unterrichts- sowie als Doppelfach ist in München lediglich an der Hochschule für Musik möglich.

25 Mein besonderer Dank gilt Herrn Dr. Harro Honolka und Herrn Werner Bockenfeld.

lifikationen und zu ihren fachnahen und fachfremden Beschäftigungen befragt. Der Begriff 'fachnah' war dabei sehr weit gefaßt und meinte alles, was mit Musik im allgemeinen und ihrer Vermittlung im besonderen zu tun hat. Neben vorgegebenen Antwortalternativen gab es vielfach die Möglichkeit zu freien Äußerungen. Für Einschätzungen und Bewertungen wurde immer eine fünfstufige bipolare Skala (-2, -1, 0, 1, 2) angeboten, deren Endpunkte jeweils durch entgegengesetzte Begriffspaare (z. B. sehr schlecht—sehr gut) definiert waren.

Die Zielgruppe der Untersuchung bildeten alle Absolventen, die nach der oben vorgestellten Studienkonzeption ausgebildet wurden und deren Adressen erreichbar waren. Diese Vorgaben führten zu einer Beschränkung auf 134 ehemalige Studierende. Sie beendeten ihr Magisterstudium allesamt zwischen 1988 und 1996.

Bislang haben 78 Personen geantwortet, was einer Rücklaufquote von ca. 58 % entspricht. Von ihnen absolvierten 38 ein Hauptfach- und 40 ein Nebenfachstudium der Musikpädagogik.

b. Ergebnisse

Im folgenden sollen nur einige wichtige Ergebnisse der Erhebung zur Sprache kommen. Die Darstellung konzentriert sich auf die allgemeine Bewertung des Studiums, auf zusätzliche fachnahe Qualifikationen sowie auf berufliche Beschäftigungen vorrangig in fachnahen Tätigkeitsfeldern. Auch werden nur die Stellungnahmen der Hauptfachabsolventen herangezogen. Da die Angaben in einem Fall nicht verwertbar sind, finden also insgesamt 37 Fragebögen Berücksichtigung. Daß davon mehr als 70 % (26)²⁶ von Frauen stammen, liegt im übrigen nicht etwa an der signifikant höheren Antwortbereitschaft der weiblichen Studienabgänger. Vielmehr ist das Magisterstudium der Musikpädagogik in München schon immer überwiegend von Frauen gewählt worden. Eine ausführliche Erörterung sämtlicher Angaben, die dann auch die Äußerungen der Nebenfachabsolventen einbezieht, wird zu einem späteren Zeitpunkt vorgelegt.

Zunächst zur Bewertung des Studiums unter Bezugnahme auf eine fünfstufige Skala von -2 bis 2 (s. Abb. 3 u. 4). Im Hinblick auf die Interessantheit des Studiums insgesamt ergibt sich ein ziemlich hoher

26 Wegen der statistisch gesehen geringen Größe der Gesamt- bzw. Untergruppen bei dieser Befragung erscheint es sinnvoll, die einzelnen Merkmalsausprägungen nicht nur prozentual, sondern ebenfalls b absoluten Zahlen anzugeben.

Durchschnittswert von 0,95. 86,49 % (32) der Befragten²⁷ urteilen positiv und nur 8,11 % (3) negativ. Die Qualität des Studienaufbaus insgesamt wird im Mittel mit 0,43 eingeschätzt. Die Absolventen entscheiden sich hier überwiegend für die Wertungen 0 und 1. Negative Beurteilungen sind sogar noch seltener, nämlich lediglich zweimal, anzutreffen.

Die Frage, ob man Musikpädagogik im Rahmen des Masterstudienganges an der Universität München heute noch einmal studieren würde, bejahen 62,16 % (23) und verneinen nur 16,22 % (6). 21,62 % (8) geben an, dies nicht zu wissen.

Abb. 3:

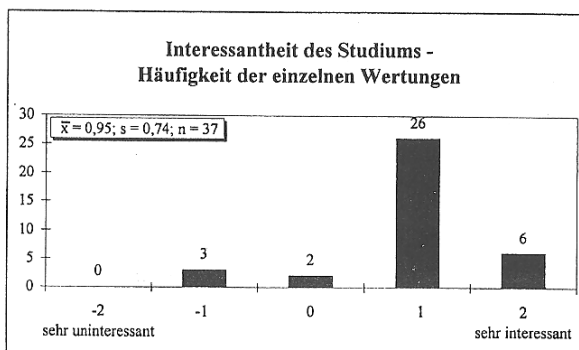
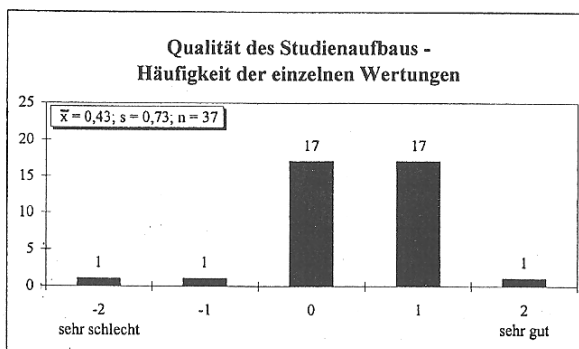


Abb. 4:



27 Mit *Befragten*, *Untersuchungsteilnehmern* und *Absolventen* sind im folgenden immer diejenigen 37 Personen gemeint, die ein Hauptfachstudium der Musikpädagogik abgeschlossen und ihre Fragebögen *mir* verwertbaren Antworten zurückgesandt haben.

Bei den zusätzlichen fachnahen Qualifikationen neben dem Masterstudium der Musikpädagogik ist eine Unterscheidung zwischen weiteren Studien und anderen fachnahen Qualifikationen sinnvoll.

Was erstere anbelangt, so haben lediglich 16,22 % (6) der Untersuchungsteilnehmer vor Beginn ihrer musikpädagogischen Ausbildung an der Universität München bereits ein fachnahes Studium, v. a. in musikpraktischen und Musiklehrer-Ausbildungsgängen an Musikhochschulen und Konservatorien, aufgenommen und teilweise auch abgeschlossen. Während des Musikpädagogikstudiums waren nur 8,11 % (3) parallel in einem zweiten Studiengang eingeschrieben. 29,73 % (11) haben nach Erwerb des Mastergrades ein weiteres Studium begonnen. Zumeist war dies ein Promotionsstudium mit dem Hauptfach Musikpädagogik.

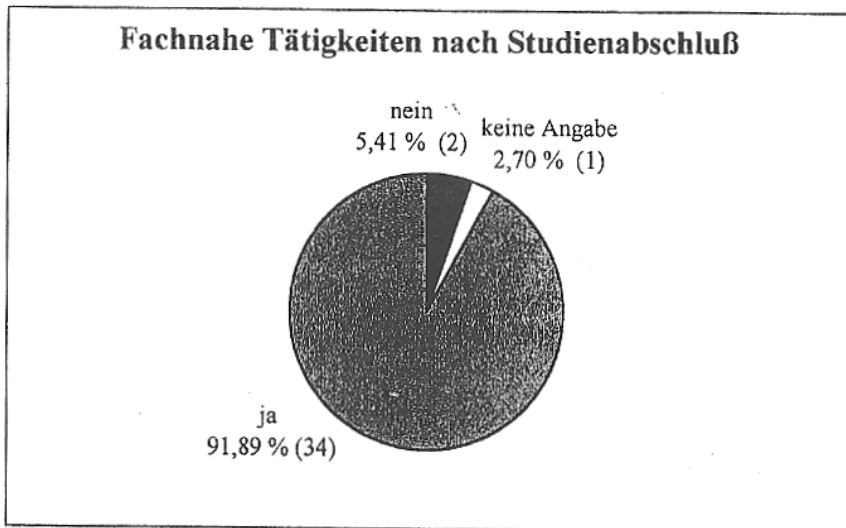
Andere fachnahe Qualifikationen haben während des Studiums 45,95 % (17) und nach Studienabschluß 32,43 % (12) der Befragten erworben. Dabei handelte es sich v. a. um instrumentale und vokale Weiterbildung, um pädagogische und berufsbegleitende Fortbildung sowie um Weiterqualifikation im Bereich der Rhythmik und Improvisation von sehr verschiedenem zeitlichen Umfang. In vielen Fällen wurden nur Kurse von kürzerer Dauer besucht.

Die skizzierten Ergebnisse legen zumindest zwei Schlußfolgerungen nahe. Zum einen wurde der Aufruf des Instituts an die Studierenden, sich weiterzuqualifizieren und individuelle Schwerpunkte zu bilden, offensichtlich vielfach ernst genommen. Zum andern spielte im Rahmen ihrer gesamten musikalischen und musikpädagogischen Ausbildung bei der Mehrzahl der Untersuchungsteilnehmer das Masterstudium der Musikpädagogik dennoch insgesamt die weitaus größte Rolle — ein Aspekt, der bei der nachfolgenden Erörterung der Beschäftigungssituation nicht aus dem Blick geraten sollte.

34 der 37 Befragten sind nach Studienabschluß zumindest zeitweise fachnah tätig gewesen; das entspricht einer Quote von 91,89 % (s. Abb. 5). Mit Werten zwischen sehr wenigen und weit über 40 Stunden pro Woche ist allerdings ein äußerst unterschiedlicher Beschäftigungsumfang zu konstatieren.

Von jenen 34 nach Studienabschluß fachnah beschäftigten Personen übten 88,24 % (30) während des Studiums und 58,82 % (20) sogar schon vor Studienbeginn fachnahe Tätigkeiten aus, die dann nach dem Examen zum Teil weitergeführt worden sind. Diese Tatsache macht deutlich, wie wichtig es ist, sich frühzeitig um entsprechende Beschäftigungen zu kümmern.

Abb. 5:



Wie oben dargestellt, ist das Magisterstudium der Musikpädagogik in München bewußt offen ausgerichtet und nicht auf ein festes Berufsbild zugeschnitten. Die Ergebnisse der vorliegenden Befragung zeigen, daß die Absolventen tatsächlich in verschiedenen Bereichen fachnah tätig sein konnten. Mehrfach genannt werden im einzelnen:

- ◆ Instrumental- und Vokalunterricht an Musikschulen, Volkshochschulen und weiteren Institutionen sowie privat
- ◆ Musikunterricht an privaten allgemeinbildenden Schulen und an einer Fachakademie für Sozialpädagogik
- ◆ Mitarbeit sowie Lehraufträge und Tutorien im Rahmen des wissenschaftlichen Lehrangebots am Institut für Musikpädagogik der Universität München
- ◆ Fachnahe Tätigkeiten in Archiven und Verlagen sowie Verfassen von Beiträgen für Zeitschriften
- ◆ Chor-, Orchester- und Bandleitung
- ◆ Rhythmische Erziehung und Musikalische Früherziehung
- ◆ Musiktheorie-, Musikgeschichts- und Gehörbildungskurse an Volkshochschulen und in einem Internat
- ◆ Auftritte als Musiker

Von den aufgelisteten Beschäftigungsfeldern steht der Vokal- und Instrumentalunterricht mit Abstand an erster Stelle. Die allermeisten Absolventen waren oder sind (auch) in diesem Bereich tätig.

Zum einen haben viele Untersuchungsteilnehmer nach Beendigung ihres Studiums bereits früher begonnene Tätigkeiten fortgeführt. Zum

andern sehen beispielsweise Musikschulleiter das Masterexamen bei Bewerbungen häufig noch nicht als ausreichende Qualifikation an, weil ihnen dieser Abschluß unbekannt ist. Vor dem Hintergrund dieser Tatsachen könnte die Vermutung naheliegen, daß die Erlangung des Mastergrades, von der Steigerung des Selbstwertgefühls der Absolventen einmal abgesehen, für fachnahe Beschäftigungen im Grunde wenig Bedeutung habe. Zumindest nach Einschätzung der Befragten trifft dies jedoch nicht zu. 75,00 % (24) der 32 nach Studienabschluß fachnah Tätigen, die nicht nur privat Musikunterricht erteilt haben, glauben nämlich, daß ihr Mastergrad für fachnahe Beschäftigungen von Bedeutung war (s. Abb. 6). Selbst wenn die Angaben manchmal eher dem eigenen Wunsch als der Wirklichkeit entsprechen sollten, ist nicht zuletzt aufgrund zusätzlicher Äußerungen der betreffenden Untersuchungsteilnehmer an der tendenziellen Richtigkeit ihrer Einschätzung kaum zu zweifeln. Es scheint vielmehr so zu sein, daß (zum Teil geringfügige) Tätigkeiten vor und während der Ausbildung häufig den Ausgangspunkt für umfangreichere Beschäftigungen im selben Bereich sowie für die Erschließung neuer Berufsfelder bildeten, wofür dann jedoch der akademische Abschluß zumindest hilfreich war.

Im Verhältnis zu den fachnah Beschäftigten recht wenige, nämlich nur 27,03 % (10) der 37 Befragten, haben nach Abschluß ihres Studiums fachfremde Tätigkeiten unterschiedlicher Art ausgeübt.

Insgesamt zeigen die Zahlen, daß die gelegentlich von verschiedenen Seiten geäußerte Behauptung, geisteswissenschaftliche Studiengänge produzierten nur Arbeitslose bzw. potentielle Umschulungskandidaten, auf das Masterstudium der Musikpädagogik nicht zutrifft.

Abb. 6:

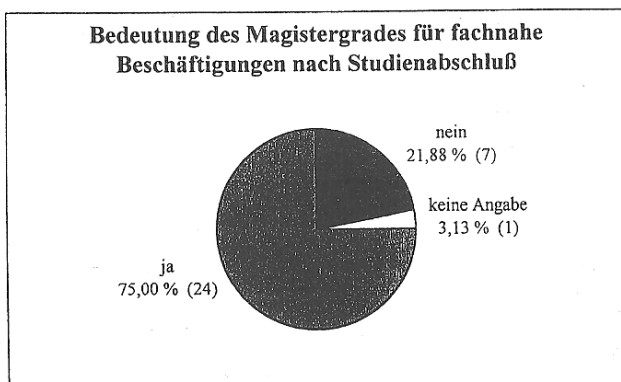
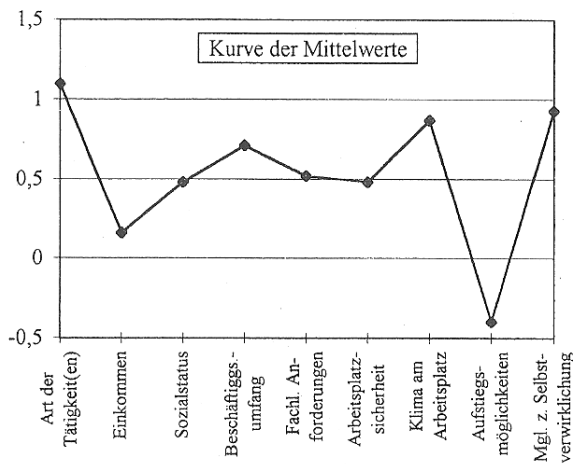


Abb. 7:

Zufriedenheit mit der momentanen beruflichen Situation

	\bar{x}	s	n
Art der Tätigkeit(en)	1,10	0,75	31
Einkommen	0,16	1,10	31
Sozialstatus	0,48	1,06	31
Beschäftigungsumfang	0,71	0,97	31
Fachl. Anforderungen	0,52	1,18	31
Arbeitsplatzsicherheit	0,48	1,26	31
Klima am Arbeitsplatz	0,87	1,02	31
Aufstiegsmöglichkeiten	-0,40	1,19	30
Mgl. zur Selbstverwirklichung	0,93	1,14	30



Angaben unter Bezugnahme auf eine Skala von -2 (sehr unzufrieden) bis 2 (sehr zufrieden)

In Verbindung mit der Frage nach Art und Umfang von Beschäftigungen interessiert auch, ob die Absolventen mit ihrer momentanen beruflichen Situation zufrieden sind. Wie aus der Tabelle und der Graphik in Abb. 7 hervorgeht, ist dies für die 32 zum Zeitpunkt der Erhebung tätigen Personen im großen und ganzen der Fall. Unter Bezugnahme auf eine bipolare Skala von -2 (sehr unzufrieden) bis 2 (sehr zufrieden) zeigen sich die Untersuchungsteilnehmer im Durchschnitt mit der Art der (ggf. mehreren fachnahen bzw. fachfremden) Tätigkeit(en), dem Sozialstatus, dem Beschäftigungsumfang, den fachlichen Anforderungen, der Arbeitsplatzsicherheit, dem Klima am Arbeitsplatz und der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung relativ zufrieden. Die Art der Tätigkeit(en) beurteilt nicht ein einziger Absolvent negativ! Sogar das Einkommen erhält im Mittel noch eine leicht positive Bewertung. Nur mit den Aufstiegsmöglichkeiten ist man eher unzufrieden.

Schließlich soll noch ein Blick auf die Häufigkeit erfolgreicher und erfolgloser Bewerbungen um fachnahe Tätigkeiten nach Studienabschluß geworfen werden (s. Abb. 8 u. 9). Von einzelnen Ausnahmen abgesehen, haben sich die Befragten zumeist sehr selten erfolgreich ($\bar{x} = 1,35$) aber auch ziemlich selten erfolglos ($\bar{x} = 5,55$) beworben. Wahrscheinlich sind die Mittelwerte sogar noch niedriger zu veranschlagen. Zumindest in einigen der jeweils 6 Fälle ohne irgendwelche Angaben, die in der Berechnung unberücksichtigt bleiben müssen, dürfte nämlich die Zahl 0 gemeint sein.

Abb. 8:

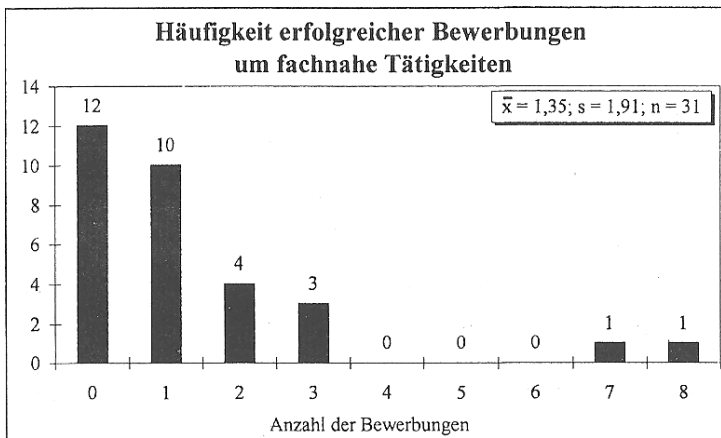
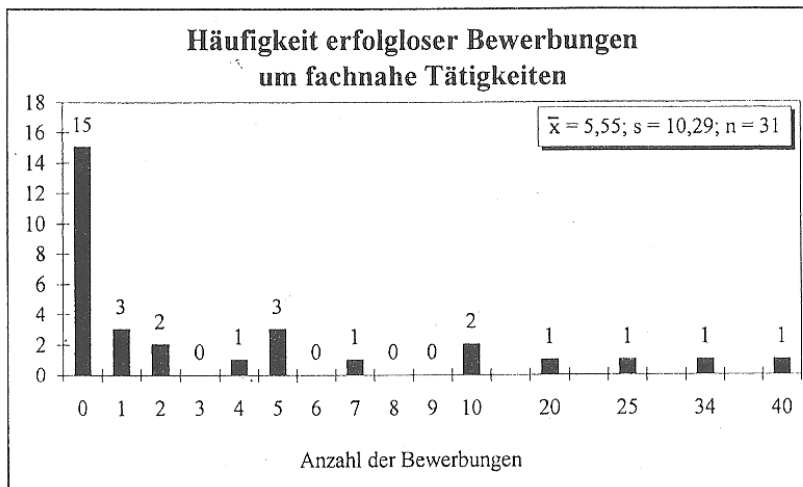


Abb. 9:



Die geringe durchschnittliche Anzahl erfolgreicher bzw. erfolgloser Bewerbungen hat sicherlich verschiedene Ursachen. Bei einigen Untersuchungsteilnehmern liegt das Examen erst relativ kurze Zeit zurück. Mehrere Absolventen haben auch Stellen ohne eigene Bewerbung angeboten bekommen oder arbeiten selbständig. Schließlich sind die Befragten bekanntlich mit ihren Beschäftigungen relativ zufrieden, so daß weitere Bewerbungen nicht naheliegen.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Der Magisterstudiengang Musikpädagogik wird inzwischen vielerorts angeboten. Aufgrund seiner Rahmenbedingungen kann er zwei in den letzten Jahrzehnten für das Hochschulfach Musikpädagogik aktuell gewordenen Blickrichtungen breiten Raum gewähren: der verstärkten wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit fachlich relevanten Fragestellungen und der Beschäftigung mit außerschulischen Tätigkeitsfeldern. Die Fachdiskussion hat ihn bislang allerdings nur wenig beachtet. Als ein erster Ansatz zur Behebung dieses Defizits wurde im vorliegenden Beitrag über die Verhältnisse an der Universität München und eine Befragung von Absolventen berichtet.

Am Münchener Institut für Musikpädagogik erlangte der Magisterstudiengang in den vergangenen eineinhalb Jahrzehnten innerhalb kurzer Zeit großes Gewicht. Anfang der 90er Jahre waren jedes Semester weit

mehr als 300 Studierende im Haupt- und Nebenfach eingeschrieben. Die Ausbildung ist grundsätzlich sehr offen angelegt und auf kein spezifisches Berufsziel zugeschnitten. Zur Auffindung der jeweiligen persönlichen 'Nische' sollen die Studierenden im Rahmen des Veranstaltungsangebots und durch den Erwerb zusätzlicher Qualifikationen neben dem Studium individuelle Schwerpunkte bilden.

Um von den ehemaligen Magisterstudierenden des Instituts Rückmeldungen über ihre Ausbildung und Auskünfte über ihre beruflichen Tätigkeiten zu erhalten, führte der Verfasser im Sommer 1996 eine umfangreiche Befragung durch. Angeschrieben wurden 134 Haupt- und Nebenfachabsolventen der Jahre 1988 bis 1996.

Im Rahmen dieses Beitrages konnten nur *die* Antworten von 37 ehemaligen Hauptfachstudierenden und dabei nur einige zentrale Aspekte Beachtung finden. Die vollständige Auswertung aller zurückgekommenen Fragebögen wird zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen und ein noch wesentlich differenzierteres Bild ermöglichen. Allerdings sind bereits die wenigen hier vorgestellten Resultate sehr aufschlußreich. Sie geben Anlaß zu Optimismus und rechtfertigen die Forderung, dem Studiengang und seinen Absolventen künftig mehr Beachtung zu schenken.

So empfanden die Untersuchungsteilnehmer das Magisterstudium der Musikpädagogik im großen und ganzen als interessant und gut aufgebaut. Viele erwarben während und nach Abschluß ihres Studiums zusätzliche fachnahe Qualifikationen. Fast jeder hat zumindest zeitweise fachnahe Beschäftigungen verschiedener Art ausgeübt. Mit ihrer momentanen beruflichen Situation sind die Befragten im allgemeinen zufrieden. Offensichtlich kann das Magisterhauptfachstudium der Musikpädagogik an der Universität München, ggf. in Verbindung mit weiteren Qualifikationen, einen Grundstein für Arbeitsmöglichkeiten in mehreren fachnahen Tätigkeitsfeldern legen.

Für die musikpädagogische Ausbildungs- und Berufsfeldforschung ergeben sich im Anschluß an die vorliegende Studie vor allem zwei Ansatzpunkte. Erstens müssen die Verhältnisse andernorts untersucht und dargestellt werden. Zu fragen ist, wie die Magisterstudiengänge der Musikpädagogik an verschiedenen Hochschulen aufgebaut sind und welche beruflichen Perspektiven sich für die Absolventen jeweils eröffnen. Zweitens sollten die Biographien einzelner Studienabgänger mit Hilfe ausführlicher Interviews sehr viel genauer beleuchtet werden, als dies im Rahmen einer schriftlichen Erhebung mit Fragebogen möglich ist. Gerade weil bei Magisterstudierenden der Musikpädagogik die Ausbildung und spätere Berufsausübung äußerst verschieden und individuell

gestaltet sein kann, dürfte der tiefere Einblick in einzelne Lebensläufe sehr interessant und informativ sein.

Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1985). *Grundriß der Musikpädagogik*. Mainz u. a.: Schott.
- Bastian, Hans Günther/Kraemer, Rudolf-Dieter (Hg.) (1992). *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dokumentation und Analyse*. Im Auftrag der Fachkommission 'Musikpädagogische Forschung' in der Arbeitsgemeinschaft für Musikerziehung u. Musikpflege (AGMM) des Deutschen Musikrates (DMR) hg. v. H. G. Bastian u. R.-D. Kraemer unter Mitarbeit v. Roland Hafen. Mainz u. a.: Schott.
- Eckhardt, Andreas/Jakoby, Richard/Rohlf, Eckart (Hg.) (1995). *Musik-Almanach 1996/97. Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland*. Für den Deutschen Musikrat hg. v. A. Eckhardt, R. Jakoby, E. Rohlf. Redaktion: Margot Wianscheid. Kassel: Bärenreiter, Bosse.
- Gembris, Heiner/Kraemer, Rudolf-Dieter/Maas, Georg (Hg.) (1992 ff.). *Musikpädagogische Forschungsberichte 1991 ff* Augsburg: Wißner.
- Gruhn, Wilfried (1993). *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*. Hofheim: Wolke.
- Günther, Ulrich (1993). *Daten zur Sozialstruktur von Oldenburger Musikstudierenden seit 100 Jahren*. Im Kaiser, Hermann J. (Hg.). *Sozialgeschichtliche Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin. Sitzungsbericht 1989 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. (Musikpädagogik Forschung und Lehre. Beiheft 5.)* Mainz u. a.: Schott. S. 55-77.
- Heimann, Walter (1994). *Musiklehrerbildung*. In: Helms, Siegmund/ Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf (Hg.). *Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil*. Kassel: Bosse. S. 184-187.
- Jakoby, Richard/Kraus, Egon (Hg.) (1994). *Musikstudium in der Bundesrepublik Deutschland. Musik Musikerziehung, Musikwissenschaft. Studienführer*. Hg. im Auftrag des Deutschen Musikrates v. R. Jakoby u. E. Kraus. Neu bearbeitete 11. Auflage, Mainz u. a.: Schott.
- Kleinen Günter (Hg.) (1987). *Musikpädagogische Forschung*. Bd. 8: *Außer-schulische Musikerziehung*. Hg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF) durch G. Kleinen. Laaber: Laaber.

- Ludwig-Maximilians-Universität München, Abteilungen Datenverarbeitungszentrum u. Studentenreferate (1993, 1993/94, 1994, 1994/95, 1995, 1995/96, 1996). *Studienstatistiken Sommersemester 1993, Wintersemester 1993/94, Sommersemester 1994, Wintersemester 1994/95, Sommersemester 1995, Wintersemester 1995/96, Sommersemester 1996.*
- Ordnung für den Erwerb des akademischen Grades eines Magister Artium (M.A.) an der Ludwig-Maximilians-Universität München (Magisterprüfungsordnung). Vom 25. Juni 1986.*
- Richter, Christoph (1993, 1994). *Instrumental- und Vokalpädagogik*. Ed. 1: *Grundlagen*. Bd. 2: *Einzelfächer. (Handbuch der Musikpädagogik*. Hg. v. Hans-Christian Schmidt. Bde. 2 u. 3.) Kassel u. a.: Bärenreiter.
- Schindler, Götz/Lullies, Stefan/Soppa, Ricarda (1988). *Der lange Weg des Musikers. Vorbildung – Studium – Beruf*. 2 Teile. (Monographien. Fig. vom Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft u. Kunst u. vom Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung u. Hochschulplanung. Ed. 23.) München.
- Stroh, Wolfgang Martin (1996). *Geschlechtsstereotype Tendenzen in chaotischen Systemen: Frauen und Männer im Oldenburger Musikstudium*. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.). *Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens. (Musikpädagogische Forschung*. Hg. vorn Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e. V. Bd. 17.) Essen: Die Blaue Eule. S.110-122.
- Studienordnung der Ludwig-Maximilians-Universität München für das Fach Musikpädagogik für das Studium 214,71 Erwerb des akademischen Grades eines Magister Artium (M A.) im Haupt- und Nebenfach (Studienordnung Magister Musikpädagogik). Vom 27. September 1994.*
- Universität München, Abteilungen Studentenreferate u. Datenverarbeitungszentrum (1991/92, 1992). *Studentenstatistiken Wintersemester 1991/92, Sommersemester 1992.*
- Universität München, Abteilungen Studentenreferate u. Datenverarbeitungszentrum (1992/93). *Studienstatistik Wintersemester 1992/93. Zwischenprüfungsordnung der Ludwig-Maximilians-Universität München für den Magisterstudiengang (Magister-ZwPO). Vom 10. Oktober 1988.*

Dr. Stefan Hörmann
Perchenseestraße 20
81379 München

Durch *Amadeus* zu Mozart?

Das Komponistenporträt als Schlüssel zum Werk im Musikunterricht am Beispiel eines biographischen Musikfilms

Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung : Fachgeschichte - Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. - Essen: Die Blaue Eule 1997. (Musikpädagogische Forschung. Band 18)

1 Die Komponistenbiographie im Musikunterricht¹

Komponistenbiographien haben in der Form des Personenporträts stets ihren Platz im Musikunterricht behauptet, seit dieser seine Aufgabe nicht mehr nur als Gesangsunterricht in der Vermittlung gesangspraktischer Fertigkeiten und grundlegender Kenntnisse der Musiklehre (spez. Notenlehre) sah. Zeugnis hiervon legen Generationen von Schulbüchern für den Musikunterricht ab. Waren es zunächst idealisierte „Lebensbilder großer Meister“, in denen neben das musikalische Schaffen die i.d.R. „vorbildliche“ Persönlichkeit gestellt wurde, werden heute vor allem auch die sozialen Umstände und biographischen Besonderheiten der individuellen Lebensgeschichte ins Licht des Komponistenporträts gerückt, um Aufschluß über die Entstehungsbedingungen repräsentativer Werke der Musikgeschichte zu geben². Das Lebensbild wird damit zum illustrativen Hintergrund (z.B. Bachs Tätigkeit als Thomaskantor als Hintergrund der Betrachtung der *Ratswahl-Kanta-*

1 Die Termini „Komponistenbiographie“ und »Komponistenporträt« sollen in dem Sinne tendenziell unterschiedlich verwendet werden, als das »Porträt« auf die didaktische Einbindung biographischer Aspekte einer ausgewählten Persönlichkeit in den unterrichtlichen Zusammenhang verweist. Aus einer in der Regel chronologischen Ordnung historischer Fakten innerhalb einer Biographie wird im Porträt eine Essenz destilliert, die in didaktischer Absicht eine Reduktion vornimmt. Die Grenze zwischen den Begriffen neigt jedoch zur Unschärfe...

2 Stellvertretend für eine didaktisch reflektierende Ausleuchtung der Komponistenbiographie im schulischen Musikunterricht seien die Beiträge zum Symposium „Werkimmanenz und Lebensgeschichte. Die Komponistenbiographie als Erkenntnisquelle in Schule und Hochschule: Positionen — Konzepte — Erfahrungen“ (Ehrenforth 1986, S. 57-107), sowie das Themenheft „Das Komponistenporträt“ von Musik & Bildung (1992) genannt und darin speziell der Beitrag von Peter Becker »Versuchte Nähe — Plädoyer für einen narrativen Musikunterricht« (1992).

te³) oder gar zum Schlüssel für das Verständnis eines Einzelwerkes (z.B. Smetanas Streichquartett *Aus meinem Leben*, 4. Satz). Ein radikaler Verzicht auf Komponistenporträts findet sich unter deutschen Schulbüchern allenfalls in *Sequenzen* (1972 ff.).

Außerhalb des schulischen Musikunterrichts lassen Komponistenbiographien für Erwachsene und Kinder – angesiedelt zwischen nüchterner Faktensuche⁴ und phantasievoll ausgeschmücktem Roman⁵ – erkennen, daß offenbar eine gewisse Neugier besteht, die Schöpfer bekannter Werke genauer kennenzulernen. Am Werk oder an der Bekanntheit des Namens entzündet sich das Interesse am Leben des Urhebers, während im heutigen Musikunterricht offenbar der Blick umgekehrt auf das Werk bzw. Schaffen durch die Biographie (bzw. das Porträt) gelenkt werden soll.

1.1 Exkurs: Didaktische Reflexionen zur Komponistenbiographie aus DDR-Sicht

Die offensichtliche Selbstverständlichkeit, mit der das Komponistenporträt in den Musikunterricht einbezogen wird, findet ihre Entsprechung im Mangel kritisch reflektierender Aufsätze zum Thema. Vor diesem Hintergrund soll ein Beitrag von S. Freitag (1983) knapp vorgestellt werden, der gerade aus der historischen wie politisch-ideologischen Distanz der DDR-Zeit heraus Ansätze für das Überdenken der didaktischen Relevanz des Komponistenporträts im Musikunterricht liefert – zugleich ein Stück gesamtdeutsche Fachgeschichte.

Der Stellenwert biographischen „Stoffes“ im zentralistischen Musikunterricht der DDR war in der unterrichtlichen Praxis grundsätzlich nicht wesentlich verschieden von der skizzierten Situation in der alten Bundesrepublik. Gemäß der gesellschaftspolitischen Funktionalisierung der schulischen „Erziehung“ wurden jedoch abweichende Akzente hin-

3 Gerade diese illustrative Funktion machte das Komponistenportrait zu einem traditionellen Bestandteil der Schulfunkangebote für den Musikunterricht. In Hörspielform lassen sich Episoden aus dem Leben eines Musikers und Werkeinführung in idealer Weise miteinander verbinden. Dieselbe Konzeption findet sich ebenfalls in zahllosen CDs und MusiCassetten der einschlägigen Tonträgerproduzenten (z.B. die Serie *Wir entdecken Komponisten* der Deutschen Grammophon).

4 Ein prominentes Beispiel mit großer Breitenwirkung liegt in Wolfgang Hildesheimers Mozart-Biographie vor (Frankfurt a. M. 1977).

5 Typischer Vertreter aus der Gruppe traditioneller Jugendbücher ist das romantisierende Mozart-Buch *Donnerblitzbub Wolfgang Amadeus* von Rotraut Hinderks-Kutscher (München o.j.).

sichtlich der Auswahl berücksichtigter Persönlichkeiten und der didaktischen Legitimation der Behandlung von Komponistenbiographien gesetzt.⁶ Die im Musikunterricht vorzustellenden Komponisten – ausnahmslos Männer – waren weitgehend vorgegeben.⁷

Die Funktionen, die Freitag der Komponistenbiographie im Musikunterricht zuweist, lassen sich in Ansätzen – von ideologischen Einschränkungen und Einfärbungen abgesehen – sowohl auf die zeitgleiche Praxis im westlichen Deutschland als auch auf die heutige Situation übertragen:

- ◆ Motivation musikalischen Lernens: „Bei jüngeren wie bei älteren Schülern erzeugen oftmals schon wenige biographische Fakten Interesse für das zu erarbeitende Werk oder Lied“ (Freitag 1983, S. 204). Dabei müsse die Altersspezifik der zu gebenden biographischen Hinweise beachtet werden.⁸
- ◆ Vertiefung des Kunsterlebnisses: Der für die DDR-Musikpädagogik zentrale Begriff „Kunsterlebnis“ wird hier in Abhängigkeit vom Wissen um „den Zusammenhang von Künstlerpersönlichkeit, Gesellschaft und Werk“ gesehen (a.a.O., 5, 204). Erreicht werde das gesetzte Ziel eines vertieften Kunsterlebnisses durch eine „gerichtete Auswahl“ der biographischen Fakten (ebd.). Nach

6 So forderte S. Freitag typischen Argumentationsmustern folgend: „Wenn wir im Sinne des *VIII. Pädagogischen Kongresses* und der *Zentralen Direktorenkonferenz* der höheren Erziehungswirksamkeit unseres Unterrichts unsere volle Aufmerksamkeit schenken, dann macht es sich auch erforderlich, über Auswahl und Vermittlung musikbiographischen Stoffes nachzudenken. Es gilt, die darin enthaltenen vielgestaltigen erzieherischen Potenzen ganz im Sinne der sozialistischen Persönlichkeitsbildung zu erkennen und zu nutzen« (Freitag 1983, S. 207). Die Argumentation ist in dem Sinne DDR-typisch als sie sich politisch opportuner Argumentationsstränge bedient, um für ein musikpädagogisches Anliegen zu werben.

7 Ausgehend von der Analyse des Lehrplans für die Klassen 5 bis 10 konstatierte Freitag: Es „erfolgt eine Festlegung auf neun Komponisten des bürgerlich-humanistischen Erbes, fünf Komponisten der DDR und vier der Sowjetunion“ (1983, S. 203). Unter zusätzlicher Einbeziehung der Lehrbücher waren es „weit über 30 Persönlichkeiten des Musiklebens des 18. bis 20. Jahrhunderts“, die Berücksichtigung fanden (ebd.).

8 Die durch den Autor angeführten Beispiele dürften für die heutige Zeit und Schüलगeneration als überholt angesehen werden. Und schenkt man Zeitzeugen Glauben, so sind Freitags euphemistische Aussagen zur Wirksamkeit biographischer Informationen als Motivationsauslöser selbst zur Zeit ihrer Entstehung wohl nicht immer kongruent zum damaligen Schulalltag gewesen: „Auch das Erlernen von Liedern kann durch Anmerkungen zu Textdichter oder bzw. und Komponisten außerordentlich motiviert werden. Man denke etwa an die revolutionären Lieder 'Ich trage eine Fahne oder 'Du hast ja ein Ziel vor den Augen', bei deren Einführung wenige Fakten zum kämpferfüllten Leben der Autoren (E. Schmidt bzw. L. Fürnberg) die Lernbereitschaft entwickeln können“ (ebd.).

heutiger Sichtweise ließe sich etwas zurückhaltender formulieren, daß biographische Informationen Einfluß gewinnen können auf die Rezeption von Musik, womit ein qualitativ nicht festgeschriebenes wechselseitiges und variables Beziehungsgefüge angedeutet wäre.

- ♦ Entwicklung historischen Denkens: „Historisches Denken zielt auf das Erfassen von Zusammenhängen unter den Klassenverhältnissen früherer gesellschaftlicher Formationen und gipfelt im Erkennen des gesetzmäßigen Verlaufs der Geschichte, der zur Herrschaft der Arbeiterklasse führt. Es ist Methode und eine Bedingung sozialistischen Geschichtsbewußtseins. Nun mag die Frage entstehen, ob der Musikunterricht solch anspruchsvollen Zielen dienen kann und ob dies zu seinen Aufgaben gehört“ (a.a.O., S. 205).

Freitag beantwortet diese rhetorische Frage selbst, indem er auf die besondere Eignung des Musikunterrichts für die Förderung „historischen Denkens“ hinweist. Befreit man die Argumentation von den plakativen politischen Verbeugungen gegenüber den damaligen Machthabern, so kommt eine konsensfähige Legitimation für die Komponistenbiographie im Musikunterricht zum Vorschein: In den Lebensumständen einzelner Persönlichkeiten spiegelt sich Geschichte wider, wird Geschichte lebendig. Daß dabei realistische Beschreibung statt Idealisierung und faktische Richtigkeit statt Fortschreibung von Mythen zu fordern ist, sollte selbstverständlich sein und wird auch von Freitag reklamiert.

- ♦ Charakterliche und moralische Vorbildwirkung: „Hierin zeigt sich eine wesentliche Potenz des Biographischen, die andere Wissensstoffe des Musikunterrichts – – nicht haben können“ (a.a.O., S. 205). Freitag denkt hier an vorbildliche Charaktereigenschaften wie „Schostakowitschs leidenschaftliche Vaterlandsliebe“ oder „die Bescheidenheit des großen Haydn“ (ebd.). Angesichts einer musikwissenschaftlichen Forschung, die in oftmals ernüchternder Weise Komponistenpersönlichkeiten „vom Podest heruntergeholt“ hat und zeigte, daß die Prominenten keineswegs außerordentlich sympathische oder charakterlich makellose Persönlichkeiten gewesen sein müssen, sondern Menschen mit allen denkbaren Charakterfacetten waren, läßt sich diese Funktion heute nicht mehr aufrechterhalten. Es ist aber zu bedenken, daß die regelrechte „Verehrung“ von Vorbildern in der DDR systematisch betrieben wurde und der Musikunterricht hierin eine politisch opportune Praxis zur eigenen fachlichen Legitimation funktionalisierte.

Die Ausführungen von Freitag reflektieren gerade in ihrer vergleichsweise zurückhaltenden politischen Einbindung der Komponistenbiographie in den Musikunterricht die Tendenz, die weitenteils festzustellen ist: Biographien werden nicht um ihrer selbst willen, sondern als Mittel zu unterrichtlichen Zwecken eingesetzt.

1.2 Thesen zum gegenwärtigen Stellenwert der Komponistenbiographie im Musikunterricht

Überschaut man das Angebot aktueller Schulbücher für das Fach Musik, so lassen sich folgende Thesen für die Einbeziehung biographischer Informationen über Komponisten formulieren:

- ◆ Biographische Darstellungen finden sich fast ausschließlich zu Komponisten, selten zu Interpreten; für die ausgewählten Persönlichkeiten ist charakteristisch, daß sie männlichen Geschlechts sind, vorzugsweise aus dem abendländischen Kulturraum stammen und der sog. „E-Musik-Tradition“ verhaftet sind. Hingegen bleiben beispielsweise Frauen oder afrikanische Komponisten weitgehend unberücksichtigt.
- ◆ Komponisten werden in ihren spezifischen historischen und gesellschaftlichen Lebensumständen porträtiert, wobei die menschlichen Züge betont werden, statt einem Geniekult zu huldigen.
- ◆ Die vorgestellten Persönlichkeiten dienen als musikhistorische Fixpunkte und werden jeweils mit konkreten Werken verbunden eingeführt.

Unterrichtlich problematisch scheint am Komponistenporträt (im Sinne einer unterrichtlichen Fokussierung einer einzelnen Biographie) die üblicherweise gegenüber dem Musikunterricht divergierende Interessenlage der Schülerschaft. Während die Starbiographien in *Bravo* u. Jugendzeitschriften von Jugendlichen förmlich verschlungen werden, ruft der perückengeschmückte Kopf eines längst verblichenen Komponisten in einem Schulbuch Desinteresse hervor: Wen interessiert schon ein Mozart wenn es die *Backstreet Boys* und *Spice Girls* gibt?! Die Komponistenbiographie ist also offenbar kein Königsweg (mehr?) zu historischer Musik und muß selbst um Schülerinteresse buhlen.⁹ Anknüpfungspunkte zu Tagesaktualitäten oder zur Lebenswelt der

⁹ Mir scheint dieser Trend durchaus typisch für eine zunehmende ahistorische Blickweise auf die Gegenwart wie sie in unserer Gesellschaft und vor allem bei der jüngeren Generation anzutreffen ist. [GM]

Schüler könnten hier möglicherweise zu didaktischen „Zündfunken“ werden.¹⁰

2 Biographischer Zugang zur Musik: eine empirische Studie

Nach unserem Verständnis besteht eine wesentliche Aufgabe des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen darin, Schülerinnen und Schülern neue Erfahrungen mit Musik zu ermöglichen. Dieses Anliegen setzt jedoch als notwendige Bedingung voraus, daß die Bereitschaft geschaffen wird, sich auf derartige Erfahrungen überhaupt einzulassen. Dieses unterrichtliche Grundproblem hat für den Musikunterricht zu vielfältigen Vorschlägen geführt, die beispielsweise die Unterrichtsinhalte (Einbezug der Musik des Schülerfreizeitbereichs u.a.), Unterrichtsmethoden (vor allem im Kontext handlungsorientierten Musikunterrichts), Rahmenorientierungen des Unterrichts (z.B. Schülerorientierung) oder schulorganisatorische Maßnahmen (z.B. fächerübergreifende Projekte, außerunterrichtliche Aktivitäten) betrafen.

Innerhalb eines größeren Forschungsrahmens, der alternative Zugangsweisen zur Musik umfaßt, ging es bei der vorgestellten Studie darum, Hinweise dafür zu erhalten, ob Schülerinnen und Schüler durch die Kenntnis der Biographie eines Komponisten Interesse an dessen Musik bekommen.

2.1 Problemstellung

Es erscheint plausibel, daß Bezüge zwischen Komponistenbiographie und Werk oftmals zu einem besseren Werkverständnis führen können oder vielleicht sogar erst die Bereitschaft schaffen, sich auf ein bestimmtes vorher abgelehntes Werk einzulassen. Notwendige Voraussetzungen dabei sind, daß die Biographie überhaupt zur Kenntnis genommen wird und sie beim Rezipienten ein weiterführendes Interesse weckt.

In einer empirischen Studie wollten wir der Frage nachgehen, ob es in diesem Sinne tatsächlich Transfereffekte von der Komponistenbiogra-

10 Die Schallplattenbranche setzt auf ähnliche Strategien in der Vermarktung klassischer Werke: Für Hardrock-Fans gibt es *Hardcore Classics* mit einem schweren Motorrad auf dem Cover, im Stile der erfolgreichen Serie *Kuschelrock* kommen zahlreiche Klassiksampler mit *Sensual Classix* (o.ä.) daher, und für den Homosexuellen gibt es Koppelungen mit Werken homophiler Komponisten (vgl. Venske 1996).

phie zum Gesamtschaffen eines Komponisten gibt. Unsere Ausgangsfrage lautete:

Ist es möglich, durch eine ansprechend präsentierte Komponistenbiographie bei Schülern Interesse am Werk des betreffenden Komponisten zu wecken bzw. die Bereitschaft zur Beschäftigung mit seinen Kompositionen?

„Interesse“ bzw. „Bereitschaft“ zur weitergehenden Beschäftigung mit dem Werk werden dabei als notwendige nicht jedoch als hinreichende Bedingungen für den Musikunterricht angesehen. Die Einbeziehung biographischer Aspekte in den Musikunterricht wurde damit ausdrücklich funktionell eingebunden: Nicht um das Lernen biographischer Daten sollte es gehen, sondern um die Suche nach einem Weg, einem Schlüssel, Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu historischer Musik zu eröffnen.

Angesichts fehlender aussagekräftiger Forschungsbeiträge bezüglich dieser Fragestellung¹¹ sollte es sich um eine Studie explorativen Charakters handeln. Als Beispiel wurde die Biographie Wolfgang Amadeus Mozarts gewählt. Zunächst war geplant, in allen beteiligten Klassen eine Unterrichtsreihe zum Thema „Mozart“ durchzuführen, wobei Mozarts rätselhafter Tod und sein musikalisches Spätwerk in den Vordergrund gerückt werden sollten. Durch Vor- und Nachtests könnten durch die Unterrichtssequenz verursachte Einstellungsänderungen aufgespürt werden. Den Plan ließen wir jedoch wieder fallen; problematisch erwies sich die Operationalisierung der Unterrichtsreihen. Um vergleichbare Ergebnisse zwischen den beteiligten Klassen zu erreichen, hätten alle Unterrichtsreihen in nahezu identischer Form ablaufen müssen. Abgesehen davon, daß dies kaum sicherzustellen wäre¹², hätte es auch zu einer großen Zusatzbelastung seitens der beteiligten Lehrkräfte geführt. Wir entschlossen uns deshalb, statt einer Unterrichtsreihe einen auf Unterrichtslänge gekürzten Film einzusetzen:

11 Äußerlich betrachtet weist die Fragestellung gewisse Ähnlichkeiten mit der wohlbekannten „Prestigesuggestion“ auf, bei der die Beurteilung eines Musikstückes durch gezielte Zusatzinformationen (beispielsweise über den Urheber des zu beurteilenden Werkes) manipuliert wird (vgl. z.B. Rösing 1995). Im Falle unserer Studie wird jedoch eine unterschiedliche Blickrichtung gewählt: Wir greifen nicht auf ein gefestigtes Prestigepotential eines Komponisten zurück, das auf einzelne Musikwerke übertragen wird, sondern wir versuchen zunächst ein auf der Biographie *des* Komponisten gründendes Interesse bei den Probanden aufzubauen und hieran anschließend einen Transfereffekt auf Musikurteile zu überprüfen.

12 Ein akzeptables Verfahren wäre die Verwendung standardisierter Lehrmaterialien gewesen, was jedoch den zeitlichen Rahmen der Vorbereitungsphase der Studie gesprengt hätte:

Amadeus von Milos Forman. Dabei kann an dieser Stelle nicht auf die kritischen Aspekte hinsichtlich einer künstlerisch überformten und zugleich sachlich verfälschenden Biographie einer realen historischen Persönlichkeit eingegangen werden...

Die Wahl gerade dieses Filmes lag vor allem darin begründet, daß die Rezeption des Films Mitte der 80er Jahren gezeigt hatte, daß hier ein Mozart-Film vorliegt, der ganz offensichtlich auch Jugendliche anspricht: 1984/85 löste der Film eine regelrechte „Amadeus-Welle“ aus, die mit Falcos Hit *Rock me, Amadeus* und dem discotauglichen „Amadeus-Look“ auch wirtschaftlich reüssierte.¹³ Die grundsätzliche Akzeptanz des Films bei den Versuchsklassen war für unsere Untersuchung notwendig, weil es uns darum ging den positiven Effekt zu untersuchen, daß ein „interessanter“ biographischer Film das Schülerinteresse wecken und nicht ein „uninteressanter“ Film zum gegenteiligen Effekt führen sollte.

Die Länge des Films *Amadeus* (160 Minuten) schloß es aus, den Film im Unterricht in vollem Umfang vorzuführen. Es wurde deshalb eine Kurzversion erstellt, die sich schwerpunktmäßig auf die späten Wiener Jahre konzentrierte und hier vor allem auf die Entstehung des *Requiem*s KV 626. Diese Schwerpunktsetzung erschien uns einerseits sinnvoll, um die inhaltliche Konsistenz des Films zu wahren, andererseits ließ sich so das Schülerinteresse auf das *Requiem* fokussieren.¹⁴

Nun sind natürlich Spielfilm und Musikunterricht keinesfalls gleichzusetzen bzw. kompatibel. Sollte sich jedoch zeigen, daß ein attraktiver biographischer Spielfilm wie *Amadeus* die fraglichen Effekte erzielen kann, so wäre dies ein Plädoyer für das Unterrichtsmedium Film¹⁵ und zugleich eine Herausforderung an eine entsprechend attraktive und originelle Einbeziehung von Biographien in den Unterricht.

2.2 Forschungsleitende Fragestellungen

Dem explorativen Charakter der Studie folgend standen keine Signifikanzprüfungen im Zentrum der Untersuchung. Die Forschungsleitfra-

13 Zur Rezeption von *Amadeus* vgl. Maas (1993).

14 Gerade die Requiem-Sequenz würde sich jenseits unserer Studie gut eignen, den Aspekt geschichtsverfälschender Darstellung in *Amadeus* für den Unterricht zu thematisieren.

15 Einer thematisch verwandten Fragestellung gingen unlängst Geringer, Cassidy & Byo (1996) nach, indem sie den Einfluß zweier Filmepisoden aus Walt Disneys Film *Fantasia* auf die Rezeption der zugrunde gelegten Musik (Dekas *Der Zauberlehrling*, J. S. Bach *Toccata und Fuge d-moll*) untersuchten.

gen wurden demnach auch nicht als zu prüfende Hypothesen aufgefaßt, sondern als Beschreibung erwarteter Effekte im Sinne einer zu evaluierenden Unterrichtskonzeption (vgl. Maas 1992). Im einzelnen gingen wir folgenden Annahmen nach:

1. Die Probanden schätzen die Verwendung des Mediums Video im Musikunterricht positiv ein.
2. Durch den Film werden sowohl die historische Person Mozart als auch deren Kompositionen positiver bewertet.
3. Die Begegnung mit Werken Mozarts innerhalb der Filmhandlung führt zur positiveren Einschätzung dieser Werke durch die Probanden.
4. Durch den Versuchsfilm erweitern die Probanden ihr Wissen über biographische Details des Komponisten Mozart.

2.3 Untersuchungsdesign und -instrumentarium

Für unsere Studie wählten wir ein einfaches Design mit Vortest und nahezu identischem Nachtest, die die Filmvorführung als eigentliche Versuchsphase (treatment) einrahmten. Im *Vortest* (s. Anhang) waren zunächst einige Persönlichkeitsdaten abzufragen (Geschlecht, Alter, musikalische Vorbildung). Daran anschließend wurden „Vor-Urteile“ über W.A. Mozart und seine Musik mit insgesamt vier Fragen erhoben. Abschließend waren acht Hörbeispiele zu bewerten, die jeweils mit Komponist und Werkname ausgewiesen waren. Der *Nachtest* (s. Anhang) verzichtete aus einleuchtendem Grund auf die Frage zur musikalischen Vorbildung. (Die Fragen zum Vornamen bzw. Geburtsdatum dienten der Zuordnung der beiden Testbögen zu den jeweiligen Probanden.) Erweitert wurde der Nachtest um Fragen zum zwischenzeitlich gesehenen Film bzw. zur Bewertung des Videoeinsatzes.

Zur Datengewinnung wurde eine Mischung quantitativ skalierten Items und qualitativer Aufgabenstellungen gewählt. Beispielsweise wurde die Wertschätzung des Komponisten Mozart bzw. das biographische Vorwissen durch einen freien Text („4. Was weißt Du von dem Komponisten Wolfgang Amadeus Mozart?“) und zwei Satzergänzungstests (5. »An Mozart finde ich besonders gut...« und »Wenn ich Mozart gewesen wäre...«) erfaßt, während die werkbezogenen Einschätzungen als absoluter Punktwert im Intervall 0-12, als Satzergänzungstest und als Zensurenwertung innerhalb einer Abfolge von acht Hörbeispielen erhoben wurden. Die abschließende Benennung eines Lieblingsstückes

aus diesen Hörbeispielen fungierte als Kontrollfrage für die Zensierungsaufgabe.¹⁶

Die Auswahl der acht vorgespielten Musikbeispiele erfolgte in Hinblick darauf, daß erkennbar werden sollte, ob durch den Film *Amadeus* eine Wertungsänderung bezüglich konkreter Kompositionen Mozarts bewirkt wird. Hierfür war es notwendig, den Probanden jeweils mitzuteilen, von welchem Komponisten das zu beurteilende Musikwerk stammte. Vier Werken Mozarts wurden vier Werke anderer Komponisten (quasi als Distraktoren) gegenübergestellt. Die Anzahl ergab sich als Kompromiß zwischen wünschenswerter stilistischer Vielfalt und notwendiger zeitlicher Eingrenzung dieses Subtests. Von Mozart wurden nach dem Kriterium einer großen stilistischen Bandbreite ausgewählt (und ggf. musikalisch vertretbar gekürzt):

- ◆ Serenade G-dur KV 525 *Eine kleine Nachtmusik*, Anfang 1. Satz (populäre Instrumentalmusik, schneller Satz)
- ◆ Klavierkonzert C-dur KV 437, 2. Satz (populäres Konzert unter dem Titel *Elvira Madigan*, langsamer Satz)
- ◆ Die Hochzeit des Figaro, Finale (Oper – und dadurch möglicherweise für Schüler eher ungeliebte „Hörkost“)
- ◆ Requiem KV 626, *Confutatis* (im Film *Amadeus* ein dramaturgisch herausgehobener Werkausschnitt: Mozart diktiert ihn – wider allen historischen Fakten – stimmenweise Salieri in die Feder).

Das „Kontrastprogramm“ setzte sich zusammen aus Werken, die eine –für die Ohren der Schüler – mehr oder weniger große Ähnlichkeit zur Musik Mozarts aufweisen sollten:

- ◆ Händel: Concerto grosso op. 3,1, 3. Satz (Instrumentalmusik auffallend anderer Epochenstilistik)
- ◆ Beethoven: 1. Klavierkonzert, Anfang 3. Satz (Konzert, vom Idiom her Mozart nicht unverwandt)
- ◆ A. Salieri Konzert für Flöte und Oboe, 2. Satz (Salieri ist die Hauptperson in *Amadeus*)
- ◆ Friedrich Gulda: Für Paul, Anfang (Klavier solo, stilistisch zwischen Romantik, Pop und Jazz angesiedelt, erfahrungsgemäß bei Schülern beliebt).

16 Gerade die Satzergänzungstests ließen den Probanden Freiraum, die Antwort in eine selbst gewählte Richtung zu lenken. Dies war auch im Sinne einer explorativen Anlage der Studie durchaus erwünscht. Beispielsweise konnten Probanden den Satzanfang „Wenn ich Musik von Mozart höre...“ sowohl hinsichtlich einer eigenen Befindlichkeit fortsetzen („fange ich an zu träumen“) als auch auf eine Handlung verweisen („schalte ich das Radio ab“). Aus den im Rahmen der Testdurchführungen genannten Satzergänzungen ließen sich eventuell für spätere Testfassungen Item-Inventare entwickeln.

Die Einbeziehung einer Komposition Antonio Salieris erfolgte vor dem Hintergrund, daß dieser Komponist die Zentralfigur des Films *Amadeus* – und erst recht des gleichnamigen Theaterstückes – darstellt. Allerdings wird Salieri keineswegs als Sympathieträger in die Handlung einbezogen, sondern ausdrücklich als solider aber etwas langweiliger Musiker dem Genie Mozart gegenübergestellt. Mithin ist nicht zu erwarten, daß der Film per se zu einer größeren Wertschätzung der Musik Salieris bei den Probanden führen wird, sondern allenfalls ein erstes Interesse an der bislang unbekannten Person Salieris wecken mag.

Die an der Studie beteiligten Lehrpersonen erhielten schriftliche Informationell zu unserem Anliegen und zur Durchführung des Tests. Außerdem wurden Sie um eine formlose schriftliche Rückmeldung über die Durchführungsbedingungen (z.B. Aufmerksamkeit der Klasse) gebeten. Diese Möglichkeit wurde jedoch nicht genutzt, sondern es erfolgten in Ausnahmefällen mündliche Rückäußerungen.

3 Auswertung und Interpretation der Daten

Dem Anspruch der Studie entsprechend wurde das Datenmaterial explorativ ausgewertet und keine prüfstatistischen Prozeduren angewendet. Vor allem durch das Verfahren der Clusteranalyse wurde versucht, zu differenzierten Aussagen über die Stichprobe zu gelangen.

3.1 Beschreibung der Stichprobe

Im Juli 1996 wurden an insgesamt 5 Schulen im Raum Halle (3 Gymnasien, 2 Sekundarschulen, vgl. Tab. 1) insgesamt 273 Schüler der Klassenstufen 8 bis 10 dem Test unterzogen. Die Schüler der Sekundarschulen¹⁷ stellten 88 Vpn (1a 32,2 %) und die des Gymnasiums 185 Vpn (67,8 %) der Probanden. Die Verteilung nach dem Geschlecht weist eine ausgeglichene Verteilung auf (Jungen: 116 Vpn 42,5 %, Mädchen: 157 Vpn 1a 57,5 %).

17 Sekundarschule bezeichnet in Sachsen-Anhalt die institutionelle Kombination von Haupt- und Realschule. Innerhalb der jeweiligen Schule erfahren die Bildungswege in der Regel eine klassenmäßige Teilung.

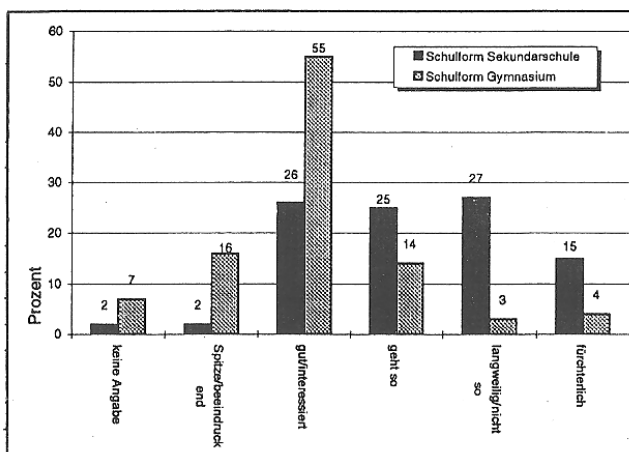
Tab. 1: Verteilung über die Schultypen

Schultyp	Anzahl der Vpn	Klassenstufe	Anzahl der Klassen
Sekundarschule	88	8	4
		9	1
Gymnasium	185	8	2
		9	3
		10	1

3.2 Allgemeine Filmresonanz

Zuerst sollte die Frage nach der allgemeinen Filmresonanz unter den Schülern näher betrachtet werden. Die Ergänzungen zu dem Satzanfang „*Ich fand den Film .. „* konnten in der Auswertung in die in Abb. 1 wiedergegebenen Antwortkategorien klassifiziert werden. Hierbei zeigt sich, daß die Mehrheit der Gymnasialschüler (55 % = 101 Vpn) den Film mit *gut/interessant* beurteilen. Zwei kleinere ähnlich große Gruppen ordnen sich mit jeweils wachsendem bzw. sinkendem Gefallen links und rechts daneben an. An der Sekundarschule hingegen bilden sich drei in etwa gleichgroße Gruppen des Filmgefallens aus.

Abb. 1: „Wie hat Dir der Film gefallen?“ Verteilung nach Schultypen



Die weitgehend positiven Reaktionen auf den Film zeigen, daß mit *Amadeus* offenbar tatsächlich ein Film gewählt wurde, der bei den meisten Schülern „gut ankommt“ im Sinne der Fragestellung unserer Untersuchung.

3.3 Beziehungen zwischen Filmwertung und Musikwertung

In der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Beurteilung des Films und einer möglichen Beeinflussung der Meinungen der Schüler in bezug auf die Wertschätzung Mozartscher Musik standen zunächst drei Angaben im Mittelpunkt des Interesses. Dies waren:

1. Variable: *Filmwertung*

Die Satzergänzung zu der Formulierung: „*Ich fand den Film ...*“
(1=*Spitze/beeindruckend*, 2=*gut/interessant*, 3=*geht so*, 4=*angweilig*, 5=*fürchterlich*)

2. Variable: *Musikwertung im Vortest (VT)*

Item: „*Wie gefällt Dir die Musik von Mozart? Gib ihr eine Punktzahl zwischen 12=Spitze und 0=totaler Schrott.*“

3. Variable: *Musikwertung im Nachtest (NT)*

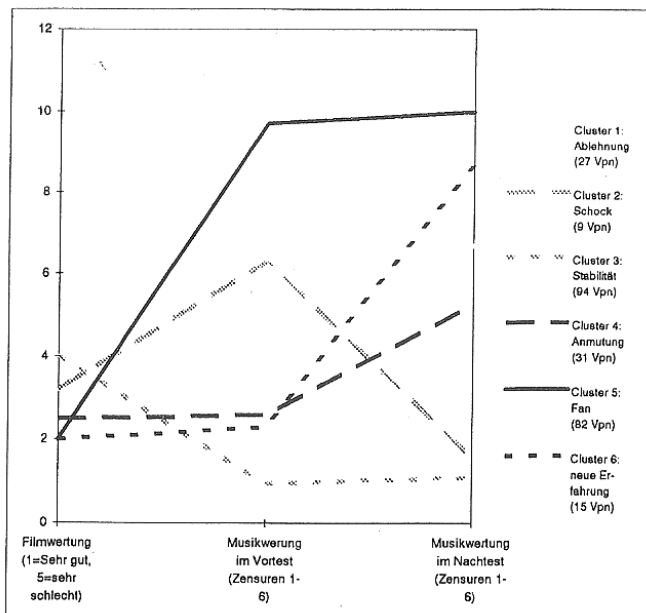
Item: „*Wie gefällt Dir die Musik von Mozart? (Punktwertung zwischen 12 und 0)*“

Die Auswertung erfolgte mittels einer Clusteranalyse. Im Zuge der Analyse wurden sechs Cluster gebildet (vgl. Abb. 2).

Cluster 1 *Ablehnung* (27 Vpn): In diesem Cluster bewerten die Schüler den Film negativ. Für 14 Probanden bedeutet die Musik Mozarts sowohl vor als auch nach dem Film ein extrem negatives Erlebnis.

Cluster 2 *Schock* (9 Vpn): Den Schülern in diesem Cluster gefällt der Film im wesentlichen nicht. Der Cluster streut in dieser Variablen jedoch sehr (2mal *gut/interessant*). Gemeinsam ist diesen Schülern jedoch eine wesentlich schlechtere Bewertung der Musik Mozarts nach der Filmrezeption (Wertungsabfall von 6,3 auf 1,5). Offenbar dokumentiert sich in diesen Fällen eine umgekehrte Filmwirkung gegenüber der durch den Versuch intendierten.

Abb. 2: Cluster: „Film- und Musikwertung“



Cluster 3 stabil (94 Vpn): In diesem zahlenmäßig stärksten Cluster beurteilt die Mehrheit der Schüler den Film positiv (45mal *gut/interessant*, 25mal *geht so*, 9mal *Spitze/beeindruckend*, 9mal *langweilig*). Die Musikbewertung zeichnet sich durch eine mittlere Stabilität (durchschnittlich 6,6, möglicher Maximalwert ist 12) aus. Bei den Schülern in diesem Cluster kann kein Einfluß des Films auf den Grad der Wertschätzung gegenüber der Musik Mozarts festgestellt werden.

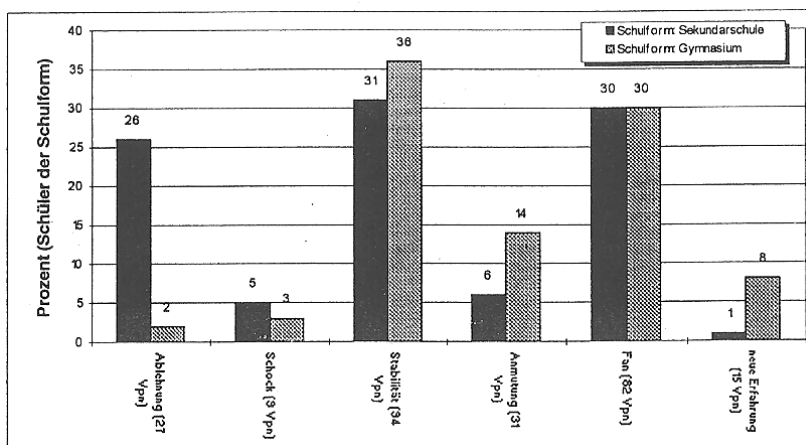
Cluster 4 Anmutung (31 Vpn): In diesem Cluster scheint der Filmeinsatz einen wesentlichen Effekt im Sinne der Untersuchungshypothesen hervorgerufen zu haben. Die Mehrzahl der Schüler nimmt den Film positiv auf (22 mal *gut/interessant* von 31 Vpn). Die Musik Mozarts wird nach dem Film wesentlich positiver beurteilt als davor (Wertungssteigerung von 2,6 auf 5,6).

Cluster 5 Fan (82 Vpn): Diese Schüler beurteilten bereits im Vortest die Musik Mozarts außerordentlich wohlwollend (Clustermittelpunkt 9,6). Nach einem positiv bewerteten Film (22 mal *Spitze/ beeindruckend*, 42 mal *gut/interessant*) erfährt Mozarts Musik eine ebenso gute Bewertung. Auf Grund der bereits im Vortest außerordentlich positiven Einschätzung der Musik wirkt in diesem Cluster ein Deckeneffekt.

Cluster 6 neue Erfahrung (15 Vpn): Bei 15 Schülern bewirkt der Film offenbar eine extrem ausgeprägte Modifikation ihrer Einstellung zur Mozartschen Musik. Der Film wird mit *gut/interessant* bewertet. Von einem anfänglichen Punktwert von 2,4 im Vortest erfahren die Klangbeispiele im Nachtest schließlich eine wesentliche Aufwertung mit 8,7 Punkten.

3.4 Verteilung der Cluster *Film- und Musikwertung* auf die Schulformen

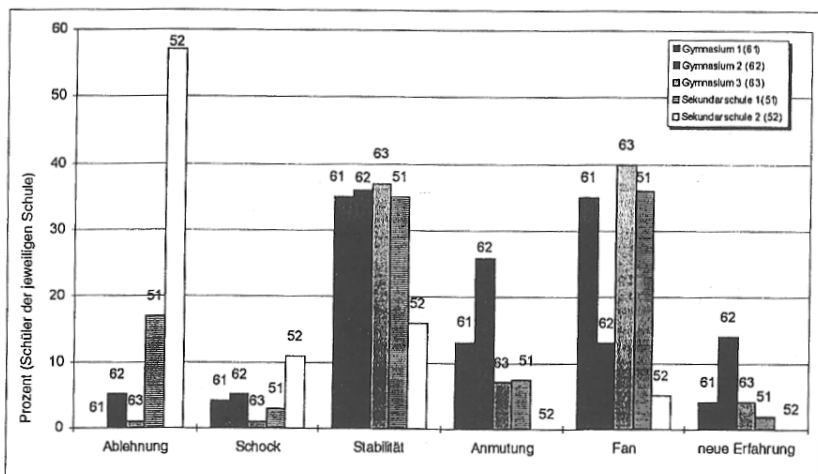
Abb. 3: Cluster: „Musikwertung“



Im folgenden soll dargestellt werden, wie sich die verschiedenen Cluster der *Film- und Musikwertung* auf die einzelnen Schulformen verteilen. An den Gymnasien bietet der Einsatz des Films offenbar die besten Chancen die Einstellung der Schüler zur Musik Mozarts positiv zu prägen, denn in den Clustern *Anmutung* und *neue Erfahrung* finden sich insgesamt etwa ein Fünftel der Gymnasialschüler. Offenbar gelingt es in diesen Fällen leichter, durch den Unterrichtseinsatz des Films Einstellungen zu beeinflussen. Annähernd gleich groß fallen die Anteile für die beiden Schulformen in den Clustern *stabil* und *Fan* aus. Mit jeweils einem guten Drittel der jeweiligen Gesamtzahl von Schülern und einer mehrheitlich positiven Filmbeurteilung finden sich hier etwa zwei gleichgroße Schülergruppen, die den Film positiv bewerten, sich jedoch hinsichtlich der Musikbeurteilung stark voneinander unterscheiden (*stabil* = 6 Punkte *Fan* = 10 Punkte). Problematisch erscheint dagegen die starke Ausprägung des Clusters *Ablehnung* im Bereich der Sekundarschule. Es wäre jedoch unangemessen hieraus den Schluß zu ziehen,

der Filmeinsatz wäre in der Sekundarschule grundsätzlich unwirksam. Vielmehr spiegeln sich wegen der kleinen Stichprobe im Cluster *Ablehnung* im wesentlichen die Urteile der Sekundarschule 2 wider.¹⁸ Eine nähere Betrachtung der anderen Klassen der Sekundarschule 1 stellt ein differenzierteres Bild dar. Die quantitative Verteilung dieser Klassen über die Cluster weist Ähnlichkeiten zu den Gymnasien auf (vgl. Abb. 4). So ergibt sich in den Clustern *stabil* und *Fan* eine vergleichbare Wichtung hinsichtlich der quantitativen Verhältnisse. Auffällig hingegen ist der deutlich geringer ausfallende Anteil von Sekundarschülern in den Clustern *Anmutung* und *neue Erfahrung*. Offenbar gelingt es an der Sekundarschule nicht so leicht, durch den Filmeinsatz Einstellungen zur Musik zu beeinflussen.

Abb. 4: Cluster: „Musikwertung“ – Verteilung über die Schulen



3.4 Cluster *Film-/Musikwertung* und Instrumentalspiel

Insgesamt spielen 23,8 % der Schüler (65 Vpn) ein Instrument. Davon +sind 54 Gymnasialschüler.

Die Mehrzahl der Instrumentalisten – absolut wie relativ – befindet sich im Cluster *Fan*. Bei diesen Probanden handelt es sich hauptsächlich um *Klavierspieler* oder *Streicher*, die zumeist eine mehrjährige –

18 In der Sekundarschule 2 konnte lediglich eine Klasse dem Test unterzogen werden. Als problematisch erwies sich dabei die aktuelle Unterrichtssituation. Dies schlägt sich in der deutlichen Ausprägung des Clusters *Ablehnung* gerade durch diese Klasse nieder.

vermutlich traditionelle - instrumentalpraktische Ausbildung (durchschnittlich 5,3 Jahre) besitzen. Weitere Schwerpunkte in diesem Cluster bilden *Keyboarder*, *Gitarristen* und *Blockflötisten*. Grundsätzlich läßt sich konstatieren, daß fast alle Probanden mit langjähriger Instrumentalausbildung von diesem Cluster erfaßt werden.

Die Instrumentalisten des Clusters *stabil* spielen ebenfalls zumeist *Keyboard*, *Gitarre* oder *Flöte*. Allerdings befinden sie sich zumeist noch im Stadium des Anfangsunterrichts (durchschnittlich 3,1 Jahre).

Tab. 2: Verteilung der Instrumentalisten über die Clusteranalyse *Film- und Musikwertung*

Cluster	Anzahl insgesamt	davon Instrumentalisten
Cluster 1 <i>Ablehnung</i>	27	0
Cluster 2 <i>Schock</i>	9	2
Cluster 3 <i>stabil</i>	94	21
Cluster 4 <i>Anmutung</i>	31	4
Cluster 5 <i>Fan</i>	82	29
Cluster 6 <i>neue Erfahrung</i>	15	3

Ob die Wertschätzung der Musik Mozarts durch die erfahreneren Instrumentalisten die Ursache für die Konstanz der Instrumentalausbildung ist oder deren Folge, kann in unserem Zusammenhang nicht geklärt werden. Nimmt man jedoch an, daß Werke Mozarts vornehmlich dem Instrumentalunterricht fortgeschrittener Instrumentalschüler vorbehalten sein dürften bzw. im Keyboard-, Gitarren- oder Flötenunterricht vermutlich eine eher untergeordnete Rolle spielen, so erscheint es nicht abwegig, ein gut Teil der Wertschätzung für die Musik Mozarts auf die eigene künstlerische Auseinandersetzung mit dessen Werken zurückzuführen.

3.5. Cluster Film-/Musikwertung und das Item: *An Mozart finde ich besonders gut ...*

In den Antworten des Vortests wird deutlich, daß bei einem Großteil 1 der Schüler Sprachlosigkeit gegenüber der Persönlichkeit und Musik Mozarts existiert. Bei vielen Schülern offenbart sich hier eine gewisse

Überforderung durch die Fragestellung derart, daß keine Antworten gegeben werden.

Tab. 3: Satzergänzung: *An Mozart finde ich besonders gut* – Angaben im Vor- und Nachtest

Angaben		Cluster 1 <i>Ablehnung</i>	Cluster 2 <i>Schock</i>	Cluster 3 <i>stabil</i>	Cluster 4 <i>Anmutung</i>	Cluster 5 <i>Fan</i>	Cluster 6 <i>neue Er- fahrung</i>
	Häufigkeiten:						
keine Angabe	Vortest	8	1	32	19	17	10
	Nachtest	11	2	24	11	12	1
seine Musik	Vortest	0	2	16	0	21	0
	Nachtest	0	0	11	1	14	2
musikalische Genie	Vortest	6	1	29	1	36	1
	Nachtest	7	1	27	10	41	8
Persönlichkeit	Vortest	2	1	5	1	1	0
	Nachtest	1	3	20	6	12	2
Nonsens, sein Outfit	Vortest	2	3	7	8	5	2
	Nachtest	0	0	9	1	3	1
daß er gestorben ist	Vortest	3	1	2	2	2	1
	Nachtest	4	2	3	1	0	0
höre keinen Mozart/ kenne ihn nicht	Vortest	6	0	3	0	2	1
	Nachtest	4	1	0	1	0	0

Das *musikalische Genie* Mozarts ist im Vortest der erste wichtige Nennungsgrund. Offenbar ist dies ein im Unterricht häufiger erwähntes biographisches Detail, das seinen Eindruck hinterließ. Das zweite wesentliche Argument findet sich im Erwähnen *seiner Musik*. Diese wird in den Antworten nicht weiter spezifiziert. Es scheint ein mehr indifferenter Bezugspunkt zu sein.

Nach der Rezeption des Films ist die „Sprachlosigkeit“ bei den befragten Schülern deutlich geringer. Das *musikalische Genie* Mozarts erfährt eine Aufwertung. Die Variable *Persönlichkeit*, die im Vortest kaum von Bedeutung gewesen ist, stellt sich plötzlich als wichtiger Bewertungsgrund dar, Demgegenüber reduziert sich jedoch die Häufigkeit der mehr unverbindlichen Antwort *seine Musik*. Die Anzahl negativ wertender Antworten wie *Nonsens, sein Outfit, daß er gestorben ist* oder *höre keinen Mozart/kenne Mozart nicht* sinkt (vgl. Tab. 3).

3.6 Clusteranalyse „Wertung und Wissen“

In diesem Fall sind wir der Frage nachgegangen, wie sich neben der Bewertung der Mozartschen Musik der Film auf den Wissensumfang zur Person Mozarts auswirkt. Deshalb wurden die Antworten auf die Frage „*Was weißt Du zur Person Mozarts?*“ quantitativ erfaßt, d.h. es wurde bei jedem Schüler die Anzahl der Nennungen zur Person Mozarts festgehalten. Um den Zusammenhang zwischen Filmdarbietung und Musikbeurteilung kennzeichnen zu können, wurden die Häufigkeiten der Lebensfakten mit der Film- wie auch mit der Musikwertung in einer Clusteranalyse miteinander gekoppelt

Folgende Variablen lagen der Clusteranalyse zugrunde:

1. Item: *Filmwertung*
Die Satzergänzung auf die Formulierung: „*Ich fand den Film ...*“ (*1=Spitze/beeindruckend, 2=gut/interessant, 3=geht so, 4=langweilig, 5=fürchterlich*)
2. Item: *Lebensfakten im Vortest (VT)*
Angabe der Häufigkeiten
3. Item: *Lebensfakten im Nachtest (NT)*
Angabe der Häufigkeiten
4. Item: *Musikwertung im Vortest (VT)*
Frage: „Wie gefällt Dir die Musik von Mozart?“
(Punktzahl zwischen 12 und 0)
5. Item: *Musikwertung im Nachtest (NT)*
Frage: „Wie gefällt Dir die Musik von Mozart?“
(Punktzahl zwischen 12 und 0)

Auch bei dieser Analyse erwies sich eine Unterscheidung von 6 Clustern als sinnvoll.

Cluster 1 *keine Wirkung* (59 Vpn): In der Filmwertung streut dieser Cluster erheblich (Clusterzentrum bei 2,8). Die Mehrzahl der Schüler (27 Vpn) fand den Film zwar *gut/interessant*, doch zwei weitere gleichstarke Gruppen beurteilten den Film mit *geht so* (13 Vpn) bzw. *langweilig*. Geringe Streuung findet sich jedoch in den anderen Variablen. Die Musik Mozarts wird einer mittleren Bewertung unterzogen, die durch die Filmdarbietung keine Beeinflussung ausweist. Das Wissen

um Mozarts Leben ist im Vor- und Nachtest annähernd gleich schwach ausgebildet (1,8 bzw. 2 Fakten), Dieser Cluster umfaßt 32 % der Sekundar- und 17% der Gymnasialschüler.

Cluster 2 Lernen & begeistert (40 Vpn): Bei den Schülern in diesem Cluster kommt der Film gut (18) bis sehr gut an (15) (Durchschnittswert: 1,8). In der Bewertung der Musik gehört dieser Cluster zu einer Gruppe von drei Clustern, die einen Deckeneffekt erkennen lassen. Das Zentrum des Clusters weist keine wesentliche Veränderung aus; jedoch wird die Streuung innerhalb des Clusters geringer (33mal 9 bis 11 Punkte im Nachtest gegenüber 23mal 9 bis 11 Punkte im Vortest). Die Schüler in diesem Cluster verdoppeln die Anzahl der Nennungen zur Person Mozarts (5,1 auf 10,6). Die 40 Schüler entsprechen 19 % der Gymnasiasten und nur 6 % der Sekundarschüler.

Cluster 3 Ablehnung (29 Vpn): Die Zentren in diesem Cluster liegen im Wertungslabel *langweilig/fürchterlich* für den Film, im kaum nachweisbaren Lernzuwachs bezogen auf die Anzahl der genannten Lebensfakten und in einer deutlich negativen Musikbewertung. Die Schüler dieses Clusters kommen vor allem aus der (bereits oben erwähnten) Sekundarschule 2.

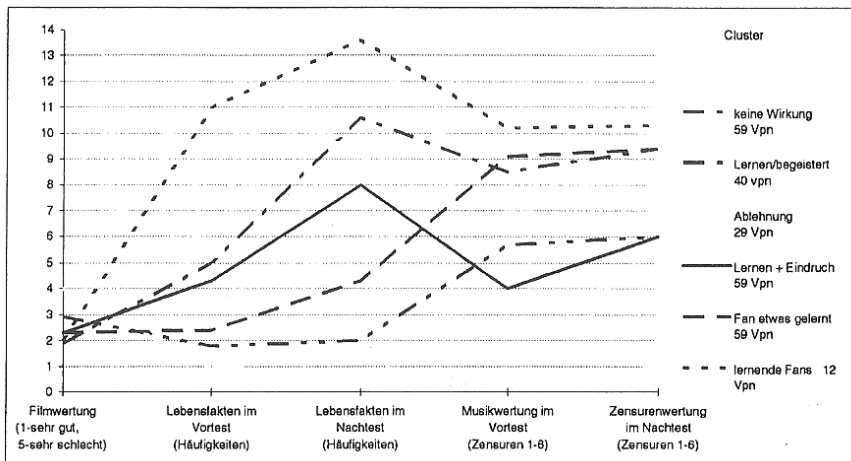
Cluster 4 Lernen & Eindruck (59 Vpn): Der Film erfährt in diesem Cluster eine „gute“ Bewertung (39mal *gut*, 6mal *Spitze*, 9mal *geht so*). Die Schüler dieses Clusters verdoppeln ebenfalls die Nennungen zur Person Mozarts (4,2 auf 8,1). Im Fall der Musikbewertung ist jedoch eine starke Streuung festzustellen. Im Vortest lassen sich nämlich innerhalb dieser Gruppierung fast zwei Zentren beschreiben. Ein Zentrum bewertet die Musik mit (durchschnittlichen) 6 Punkten, ein anderes extrem niedrig mit 1 Punkt. Im Nachtest stabilisiert sich dann das Zentrum bei 6 Punkten (28 Fälle) und streut nur geringfügig. Die Schüler dieses Clusters kommen zu 30 % aus den Gymnasien und nur zu 5 % aus den Sekundarschulen.

Cluster 5 Fan, etwas gelernt (59 Vpn): Der Cluster gehört zur Gruppe der Cluster mit einem Deckeneffekt in der Musikwertung. Der Film wird mit *gut/interessant* bewertet (9mal *Spitze*, 31mal *gut/interessant*, 12mal *geht so*). Die Schüler dieses Clusters stellen 30 % der Sekundar- bzw. 18 % der Gymnasialschüler. Sie wissen zunächst nicht viel über Mozart. Nach dem Film verdoppeln sie zwar die Zahl der Nennungen, letztlich weisen jedoch durchschnittlich 4 Nennungen zum Leben Mozarts keinen außergewöhnlich starken Lerneffekt aus.

Cluster 6 lernende Fans (12 Vpn): Dies ist dritte Cluster, der den Schrankenereffekt in der Variablen *Musikwertung* erkennen läßt. Der Film kommt *gut/interessant* an. Von anfänglich 11 Nennungen zum

Leben Mozarts im Vortest werden im Nachtest durchschnittlich 13 erreicht, wobei der Cluster in dieser Variablen im Nachtest nach oben einige Ausreißer besitzt (4 mal 16 Nennungen). Die Schüler in diesem Cluster sind ausnahmslos Gymnasiasten und fast ausschließlich Instrumentalisten,

Abb. 5: Cluster: „Wertung und Wissen“



3.7 Zensurenwertung

Während des Tests wurden die Schüler aufgefordert, acht Musikstücke nach dem Gefallen zu zensieren. Zu diesen Musikstücken gehörten neben vier Mozart-Kompositionen (Serenade G-dur KV 525 *Eine kleine Nachtmusik* (1. Satz, Anfang), Klavierkonzert C-Dur KV 467 (2. Satz, Anfang), Die Hochzeit des Figaro: Finale (Ausschnitt), Requiem: Confutatis (Ausschnitt)) je eine Komposition Handels, Beethovens, A. Salieris und F. Guldas. Der erste Blick auf die Durchschnittswerte läßt kaum Veränderungen erkennen. In der Tat weisen die Nicht-Mozart-Stücke keine wesentlichen Bewertungsänderungen auf. Das Schülerurteil hinsichtlich dieser Musikstücke ist unverändert. Anders hingegen sieht es bei den Mozart-Werken aus. Immerhin kann für das *Requiem* eine Verbesserung des Durchschnittswertes von 0,5 ausgewiesen werden. Mozarts *Nachtmusik*, *Klavierkonzert* und der *Figaro* verbessern sich um durchschnittlich um 0,2 bzw. 0,1 Zensurenwerte. Auch das Werk Salieris erfährt eine Wertungssteigerung (vgl. Abb. 6). Dadurch ist ein Einfluß der Filmdarbietung auf die Wertung gegenüber der Mu-

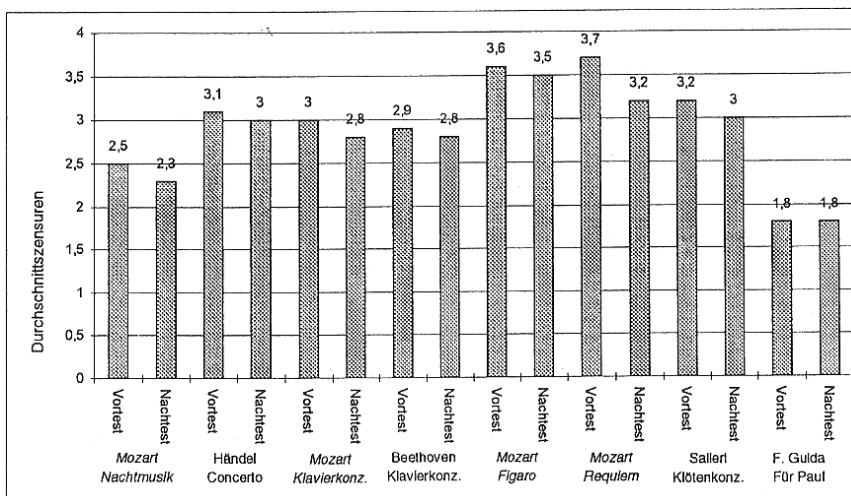
sik Mozarts erkennbar: Gerade die Entstehung des *Confutatis* spielte in der von uns verwendeten Fassung von *Amadeus* eine herausragende Rolle und daß der Inhalt des Films Interesse an der historischen Gestalt Antonio Salieri zu wecken in der Lage ist, ließ sich sogar durch die Reaktion der Schallplattenindustrie anlässlich der „Amadeus-Welle“ beobachten.^{19/20}

19 Vgl. Maas 1992, S. 428 ff.

20 Aus heuristischem Interesse wurden für jedes Werk die Zensurenwertungen im Vor- und Nachtest geclustert. Für jedes Werk können Cluster beschrieben werden, die eine wesentlich bessere Bewertung nach der Filmdarbietung ausweisen (Requiem: Cluster-Nr. 2 bzw. 3, Figaro: Cluster-Nr. 2 bzw. 3, Klavierkonzert: Cluster-Nr. 3, Nachtmusik: Cluster-Nr. 2 bzw. 3). Dadurch lassen sich für jedes Mozartwerk Wertungsverbesserungen, begründet durch den Filmeinfluß, nachweisen. Unter Berücksichtigung der Cluster mit konstant positiver Wertung d s jeweiligen Musikstückes ergeben sich für jedes Musikstück große Mehrheiten einer positiven Zensur (Zensurenwert <2,) gegenüber der Musik Mozarts nach dem Film. Exemplarisch kann hier das *Confutatis* aus dem Requiem aufgeführt werden. Vor dem Film bewerteten lediglich 50 Schüler das Werk positiv (Zensur 1,5). Nach dem Film sind es 86 Schüler. Weiter 56 Schüler bewerten das *Confinaris* fast einen ganzen Zensurenwert *besser* (vg nebenstehende Tab.).

Musikwerk		Cluster-Nr.:					
	Zensuren im:	1	2	3	4	5	6
Nachtmusik	Vortest	1,7	3,1	4,7	5,5	1	3,5
	Nachtest	1,5	2,6	3,8	5,3	4	6,0
Anzahl der Fälle		148	92	14	13	4	2
Klavierkonzert	Vortest	1,6	2,4	4,2	4,2	5,7	2,1
	Nachtest	1,2	2,4	3,5	2,0	5,5	5,8
Anzahl der Fälle		55	111	68	11	22	6
Figaro	Vortest	1,5	5,4	3,2	3,2	5,4	1,4
	Nachtest	1,5	3,5	1,8	3,4	5,5	4,2
Anzahl der Fälle		56	29	25	92	66	5
Requiem	Vortest	1,5	4,2	4,8	3,0	5,6	3,5
	Nachtest	1,5	1,5	3,7	2,9	5,4	5,2
Anzahl der Fälle		50	35	56	77	40	15

Abb. 6 Durchschnittszensuren der Musikstücke im Vor- und Nachtest



4 Konsequenzen für den Unterricht und weitere Studien

Angesichts der kleinen Stichprobe und unter Berücksichtigung der Tatsache, daß mit dem Versuchsfilm nur ein einzelnes Exemplar der Gattung „Filmbiographie“ zum Einsatz kam, können die Ergebnisse nur mit äußerster Zurückhaltung betrachtet und verallgemeinert werden. Dennoch sollen die Ergebnisse in dem Sinne ernstgenommen werden, daß sie als Hinweise für grundsätzliche Überlegungen zum Einsatz biographischer Spielfilme im Musikunterricht angesehen werden, wie auch zur Wirksamkeit eines Zugangs zu Musikwerken durch die Komponistenbiographie.

Der Zuspruch vor allem der Gymnasialschüler gegenüber dem Filmeinsatz und die allgemein verbesserten Beurteilungen zum *Requiem* können als Plädoyer für eine entsprechende Einbeziehung von ansprechenden Musikfilmen wie *Amadeus* in den Musikunterricht gedeutet werden: Für viele Schüler wurde der Film zum Schlüssel für Mozarts Werke, und über die gesamte Stichprobe hinweg fanden die vorgespielten Kompositionen Mozarts durch den Film eine positivere Beurteilung. Allerdings zeigen die Ergebnisse deutlich, daß der unterrichtliche Filmeinsatz vor allein im Sekundarschulbereich didaktisch flankiert werden muß. Auch wenn die Probanden durch den Film ihr Wissen über Mo-

zart vermehrten ist es offenbar nicht ausreichend, einen informationshaltigen Film vorzuführen, wenn nicht gleichzeitig durch gezielte Aufgabenstellungen (z.B. einen Protokollbogen ergänzen) die Informationsgewinnung seitens der Schüler sichergestellt wird.

Betrachtet man jedoch die eingeschränkten Studentafeln für das Fach Musik, so ist zu erwägen, die gezeigten Filme bzw. Filmausschnitte möglichst knapp zu fassen. Im vorliegenden Fall könnte beispielsweise die Sequenz, in der Mozart Salieri das *Requiem* diktiert, ausgewählt werden. Bei einer derartigen auf Knappheit zielenden Auswahl ließe sich der entsprechende Filmausschnitt auch gezielter durch zusätzliche Informationen ergänzen, etwa im genannten Beispiel durch die Richtigstellung der Fakten verbunden mit der Frage, warum die Autoren von *Amadeus* (Shaffer und Forman) eine bewußte Verdrehung des historischen Tatbestands herbeiführen. Ob ein derartiger verkürzter Filmbeitrag noch dieselben Effekte wie der Versuchsfilm verursachen könnte, muß indes dahingestellt bleiben.

Für zukünftige Studien bleiben noch viele ungeklärte Fragen bestehen. Zu nennen wären vor allem folgende weitere Untersuchungsgegenstände bzw. -aspekte:

- ◆ alternative filmische Präsentationsformen (z.B. Lehrfilme, Dokumentarfilme);
- ◆ gezielte biographische Einführungen in einzelne Werke (vgl. Geringer et al. 1996);
- ◆ Antezedens-Bedingungen, Kurzzeit- und Langzeiteffekte;
- ◆ Einfluß von Klassenstrukturen und „Problemschülern“;
- ◆ nichtfilmische Vermittlungsformen für biographische Fakten (z.B. Multimedia, Narration).

In diesem Sinne sei dieser Beitrag lediglich als Zwischenbericht zu beurteilen.

Literaturangaben

Becker, Peter (1992): Versuchte Nähe: Plädoyer für einen narrativen Musikunterricht. In: Musik und Bildung 24, H. 3 (Das Komponistenporträt), S. 5-7.

Ehrenforth, Karl Heinrich (Hrsg.) (1986): Arbeit - Freizeit - Fest: Brauchen wir eine andere Schule? ; Kongreßbericht 16. Bundesschulmusikwoche Ludwigshafen 1986. Mainz: Schott.

- Freitag, Siegfried (1983): Zur Funktion des biographischen Stoffes im Musikunterricht. In: Musik in der Schule 34, H. 6, S. 203-207.
- Geringer, John M.; Cassidy, Jane W.; Byo, James L. (1996): Effects of Music with Video on Responses of Nonmusic Majors: An Exploratory Study. In: Journal of Research in Music Education 44, Nr. 3 (Herbst), S. 240-251
- Hildesheimer, Wolfgang (1977): Mozart. Frankfurt a. M.
- Hinderks-Kutscher, Rotraut (od.): Donnerblitzbub Wolfgang Amadeus. München.
- Maas, Georg (1992): Musikpädagogische Lehr-Lernforschung zwischen Theoriebildung und Praxisbezug. In: Musikpädagogische Forschung 13, hrsg. von H. J. Kaiser. Essen: Die Blaue Eule, S. 149-169.
- ders. (1993): Formans Amadeus-Film und die Folgen. In: Internationaler Musikwissenschaftlicher Kongreß zum Mozartjahr 1991 in Baden –Wien, hrsg. von I. Fuchs im Auftrag der Österreichischen Gesellschaft für Musikwissenschaft. Tutzing, S. 417-431.
- Musik und Bildung (1992): Das Komponistenporträt. Musik und Bildung 24, H. 3.
- Rösing, Helmut (1995): Musikalische Meinungsbildung. In: Musikpsychologie in der Schule. Augsburg: Wißner, S. 57-72,
- Sequenzen (1972 ff.): Musik Sekundarstufe I. Stuttgart: Klett.
- Venske, Frank (1996): Hip hop, Haydn ... oder: darf's noch etwas Klassik sein? In: Neue Musikzeitung 45, H. 6, S. 35.

Prof. Dr. Georg Maas
 Institut für Musikpädagogik der
 Martin Luther-Universität
 Burgstr. 46
 06114 Halle

Dr. Jens Arendt
 Institut für Musikpädagogik der
 Martin Luther-Universität
 Burgstr. 46
 06114 Halle

Schule:

Klasse:

1. Nenne bitte Deinen Vornamen:
2. Schreibe bitte Dein Geburtsdatum auf:
3. Spielst Du ein Instrument? ja ☐ nein ☐ (bitte Zutreffendes ankreuzen!)

Falls Du die Frage 3 mit ja beantwortet hast: Welches Instrument oder welche Instrumente spielst Du und wie lange etwa?

4. Was weißt Du von dem Komponisten Wolfgang Amadeus Mozart?

5. Vervollständige die folgenden Sätze:

„An Mozart finde ich besonders gut“

„Wenn ich Mozart gewesen wäre“

6. Wie gefällt Dir die Musik von Mozart? Gib ihr eine Punktzahl zwischen 12 (= *Spitze*) und 0 (= *totaler Schrott*).

Meine Wertung: Punkte

7. Vervollständige den folgenden Satz:

„Wenn ich Musik von Mozart höre“

Vielen Dank für Deine Mithilfe!

8. Du wirst einige kurze Ausschnitte aus verschiedenen Musikstücken hören. Bitte höre zunächst zu und vergib danach zu jedem Hörbeispiel eine Zensur zwischen 1 und 6 je nachdem, ob Dir das Werk gefallen hat oder nicht. (Beispiel: 1 = „gefällt mir sehr gut“)

	Hörbeispiel	Wertung (Zensur)
8.1	W. A. Mozart: Eine kleine Nachtmusik (Anfang)	
8.2	G. F. Händel: Concerto grosso op. 3,1 (3. Satz)	
8.3	W. A. Mozart: Klavierkonzert C-dur (2. Satz, Anfang)	
8.4	L. van Beethoven: 1. Klavierkonzert (3. Satz, Anfang)	
8.5	W. A. Mozart: Die Hochzeit des Figaro (Ausschnitt)	
8.6	W. A. Mozart: Requiem (Confutatis)	
8.7	Antonio Salieri: Konzert für Flöte und Oboe (2. Satz)	
8.8	Friedrich Gulda: Für Paul (Anfang)	

9. Wenn Du eines der Stücke nochmals hören dürftest, welches würdest Du wählen?

„Ich würde das Hörbeispiel auswählen, weil“

Schule:

Klasse:

1. Nenne bitte Deinen Vornamen:
2. Schreibe bitte Dein Geburtsdatum auf:
4. Was weißt Du von dem Komponisten Wolfgang Amadeus Mozart?

5. Vervollständige die folgenden Sätze:

„An Mozart finde ich besonders gut“

„Wenn ich Mozart gewesen wäre“

6. Wie gefällt Dir die Musik von Mozart? Gib ihr eine Punktzahl zwischen 12 (= *Spitze*) und 0 (= *totaler Schrott*).

Meine Wertung: Punkte

7. Vervollständige den folgenden Satz:

„Wenn ich Musik von Mozart höre“

Vielen Dank für Deine Mithilfe!

8. Du wirst einige kurze Ausschnitte aus verschiedenen Musikstücken hören. Bitte höre zunächst zu und vergib danach zu jedem Hörbeispiel eine Zensur zwischen 1 und 6 je nachdem, ob Dir das Werk gefallen hat oder nicht. (Beispiel: 1 = „gefällt mir sehr gut“)

	Hörbeispiel	Wertung (Zensur)
8.1	W. A. Mozart: Eine kleine Nachtmusik (Anfang)	
8.2	G. F. Händel: Concerto grosso op. 3,1 (3. Satz)	
8.3	W. A. Mozart: Klavierkonzert C-dur (2. Satz, Anfang)	
8.4	L. van Beethoven: 1. Klavierkonzert (3. Satz, Anfang)	
8.5	W. A. Mozart: Die Hochzeit des Figaro (Ausschnitt)	
8.6	W. A. Mozart: Requiem (Confutatis)	
8.7	Antonio Salieri: Konzert für Flöte und Oboe (2. Satz)	
8.8	Friedrich Gulda: Für Paul (Anfang)	

9. Wenn Du eines der Stücke nochmals hören dürftest, welches würdest Du wählen?

„Ich würde das Hörbeispiel auswählen, weil“

10. Wie hat Dir der Mozart-Film gefallen?

„Ich fand den Film, weil“

11. Möchtest Du im Musikunterricht häufiger Videofilme sehen?

ja ☐ nein ☐ ich weiß nicht ☐

12. Hast Du im Schulunterricht schon einmal einen Film wie den Mozart-Film gesehen?

häufig ☐ manchmal ☐ noch nie ☐

Perspektivische Musikdidaktik Entwurf einer subjektorientierten Theorie des Musikunterrichts

Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung : Fachgeschichte - Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. - Essen: Die Blaue Eule 1997. (Musikpädagogische Forschung. Band 18)

Der Entwurf der Perspektivischen Musikdidaktik impliziert in zweifacher Hinsicht das Attribut 'biographisch': Zunächst ist die Theorie (wie jede andere Theorie) biographisch gefärbt, und als solche bis zu einem gewissen Grad dechiffrierbar. Im weiteren läßt sich das Konzept mit der Grundannahme des „biographischen Lernens“ (Buschmeyer et all. 1992) vergleichen, wonach das Geschehen im (Musik-)Unterricht durch die Biographien der Beteiligten geprägt wird.

Biographische Ansätze in der Pädagogik und musikdidaktische 'Theorienbildungen teilen sich einige offene Fragen, die insbesondere Subjektivität an sich betreffen. Zu nennen wäre beispielsweise das Spannungsverhältnis von Autonomie-Heteronomie, Individualität im sozialen Kontext, sowie die Generalisierbarkeit subjektiver Evidenzerlebnisse. Mitunter neigen biographisch orientierte Forschungsansätze durch die Betonung der historischen, bzw. retrospektiven Komponente jedoch dazu, selektiv und latent normativ vorzugehen, womit ein rein biographischer Ansatz *für* den vorliegenden Kontext problematisch wird. Entsprechend subsumiere ich das Attribut 'biographisch' als eine spezielle subjektorientierte Ausrichtung unter den Subjektbegriff.

Der Subjektbegriff gewinnt in der musikdidaktischen Theorienbildung zunehmend an Bedeutung. Musikdidaktische Stichwörter, wie 'Handlungsorientierung', 'Schülerorientierung' oder 'Erfahrung' usw. verlagern die Fragestellung nach der Subjekt-Objekt Relation, also Fragen nach dem Verhältnis von Mensch und Musik, vermehrt zum Standpunkt des Subjekts. Der Entwurf der Perspektivischen Musikdidaktik schlägt eine konsequente Fortführung der angesprochenen Entwicklungslinie vor. Subjektorientierung wird nicht nur mit Interessen, Geschmack, Werthaltungen oder Vorerfahrungen von Schülerinnen und Schülern verbunden, sondern mit der gegenstandsbildenden Funktion des Denkens (Gruhn 1995, Kaiser 1989) von Lehrern und Schülern in der konkreten Situation des Musikunterrichts.

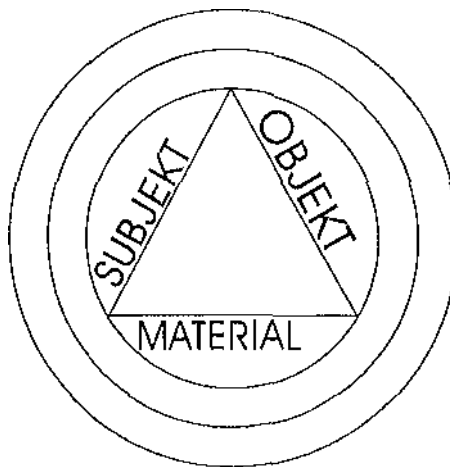
Ausgehend von der hohen Situativität und Individualität musikpädagogischen Handelns kann der vorliegende Entwurf als pragmatischer Lösungsversuch einer Theorie des Musikunterrichts und als fachspezifischer Ansatz zur Subjektiven Didaktik (Kösel 1993) verstanden wer-

den. Auf der Grundlage radikal konstruktivistischer Annahmen (Schmidt 1994a) werden vier Ebenen der Beschreibung und Evaluation des Musikunterrichts unterschieden, und in einem weiteren Schritt zu einem Grundmodell der Perspektivischen Musikdidaktik verbunden. Der Leitgedanke der vorliegenden Konzeption besagt, daß Planung, Durchführung und Reflexion von Musikunterricht immer eine Frage der Perspektive ist, aus der man die musikbezogene Wirklichkeit beschreibt.

1. Reflexive Ebene

Musikunterricht meint zunächst eine durch musikbezogene „Aneignungs- und Vermittlungsprozesse“ geprägte Form sozialen Handelns, welche sich von Alltagsprozessen durch einen „organisatorisch definierten“ und zumeist „institutionalisierten Rahmen“, sowie durch absichtsvolles, „intentionales Lernen“ (Kaiser & Nolte 1989:12) abgrenzt. In der wissenschaftlichen, sowie alltagstheoretischen Reflexion wird das Phänomen Musik unter verschiedenen Sichtweisen bedeutsam. Das folgende Grundmodell musikdidaktischer Reflexion unterscheidet idealtypisch drei Auffassungen, oder genauer, drei Konstruktionen der 'Wirklichkeit der Musik'.

Abb. 1: Grundmodell musikdidaktischer Reflexion (Harnischmacher 1995:38)



Zur Selbstreflexion der musikbezogenen Wirklichkeit stellt man sich das Dreieck in der Abbildung zunächst als eine dreiseitige Pyramide vor. Das Wechselverhältnis aller drei Komponenten (SUBJEKT, OBJEKT, MATERIAL) zeichnet das Phänomenale der Musik aus. Als ein Subsystem der Kognitionen in einem selbstreferentiellen und selbstexplikativen System lassen die drei Komponenten bis zu einem bestimmten Grad eine bewußtseinsmäßige Selbstwahrnehmung zu. Dieses gilt jedoch nicht für das Zusammenwirken, bzw. die spezifische Organisation (Systemsprache des Gehirns) der Komponenten. Die Selbstreflexion beschreibt von dem Phänomen 'Musik' nur perspektivisch eine Art kognitive Oberflächenstruktur.

Das Subsystem der Kognitionen ist wie alle anderen mentalen oder emotionalen Prozesse in den somatischen Bereich eingebettet. Es existiert nur in einem vitalen Körper. Entsprechend wird der somatische Bereich als grundsätzlich angesehen. Die sensorischen und motorischen Aspekte bilden sozusagen den (Nähr-)Boden der Pyramide.

Die MATERIAL-Seite erinnert an akustisch-physikalische Beschreibungsversuche von Musik als Tonstoff. Konstruktivistisch gesehen, codieren Nervenzellen jedoch nicht die physikalische Natur der Erregungsursache (was), sondern nur deren Intensität (wieviel). Wir sprechen auf Quantitäten an (z.B. periodische Schwingungen des Luftdrucks), aus denen wir systemintern Qualitäten konstruieren (Foerster 1985). Hinzu kommt die eigentümliche Neigung, Musik außerhalb der eigenen Person zu lokalisieren (Musik hegt in der Luft). Entsprechend bezeichnet **MATERIAL** die Tendenz zur außerpersonellen Lokalisation von musikbezogenen Ereignissen, welche mit den Reizgrundlagen der Musik strukturell gekoppelt ist.

Die OBJEKT-Seite erinnert an die Beschreibung von Musik durch ihren geschichtlichen Wandel, bzw. als historisch-gesellschaftliche Realität (Adorno 1949, 1968). Jedoch verfügen Lehrende und Lernende aus konstruktivistischer Sicht lediglich über subjektive Repräsentationen solcher „musikalisch-gesellschaftlicher Erfahrungen“ (Kaiser & Nolte 1989:84). **OBJEKT** meint somit die subjektive „Partizipation an intersystemischen Wirklichkeitskonstrukten (=gesellschaftliches Wissen)“ (Schmidt 1992:430).

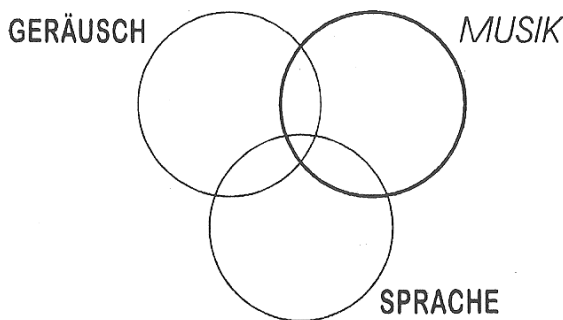
Für die OBJEKT/MATERIAL-Seiten wird eine *Objektivierungstendenz* angenommen. Gemeint ist damit die zumeist unreflektierte Alltagsvorstellung einer unmittelbaren, für alle Beteiligten als 'wahr'-nehmbar erachteten Realität der Musik. Vermutlich entwickelt sich die Objektivierungstendenz eng mit dem parallelen Bereich sprachlicher Konstruktionen, bis zu Konventionen. Wesentlich erscheint auch die

Partizipation an „konstruierten Wissenschaftswelten“ (Schwegler 1992:257) , da 'Musik' auch durch Wissenschaft konstruiert, sowie repräsentiert wird. Notwendig erweist sich die Objektivierungstendenz durch (vermeintliche) Schnelligkeit und Sicherheit in Kommunikations- und Interaktionsprozessen. OBJEKT und MATERIAL sind als 'situationsrelevante Merkmale' (vgl. Kaiser 1989) wichtige Konstruktionen, um intersubjektive Prozesse zu ermöglichen. Im Alltag lassen zumeist erst kommunikative Schwierigkeiten die Vorstellung einer stabilen Außenwelt ins Wanken geraten.

2. Subjektebene

Die Subjektebene wird in dem Grundmodell musikdidaktischer Reflexion (vgl. Abb. 1) durch die SUBJEKT-Seite dargestellt. SUBJEKT beschreibt Musik im Sinne einer Funktionsdominanz (s. u.) als subjektive Wahrheit (Harnischmacher 1993). Konstruktivistisch gesehen, wird Musik, Sprache oder Geräusch erst durch das Erleben geschaffen, bzw. konstruiert. In theoretischer Weiterentwicklung von Moogs (1985) funktionsorientiertem Ansatz kann grundlegend angenommen werden, daß Musik andere Funktionen im Erleben hat, als Geräusch oder Sprache (vgl. auch Fuchs 1992). Die funktionellen Unterschiede, bzw. unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen der auditiven Zeitgestalten (Musik, Sprache, Geräusch) sind Teil der Komplexitätsreduktion des Gehirns im Sinne einer überlebensnotwendigen Selektion (Schmidt 1994:17).

Abb. 2: Funktionsdominanz der Musik (Harnischmacher 1995:38)

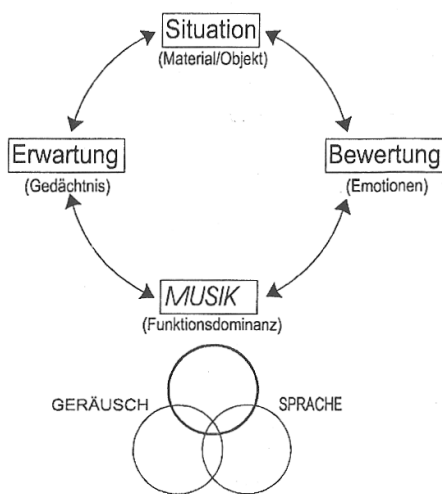


Geräusch meint als Funktion erster Ordnung bestimmte Konstruktionen von auditiven Zeitgestalten, welche weitgehend auf gegenstands- oder körperbezogene Umwelt Ereignisse zurückgeführt werden (Umweltorientierung).

Sprache vermittelt als Funktion erster Ordnung keine(!) Informationen, sondern konstruiert Informationen, wobei Sprache die Welt lediglich deskriptiv abbildet (Schmidt 1994:17).

Musik als Prozeß der Konstruktion und Interpretation, bzw. als Bedeutungszuweisung bei an sich bedeutungsfreien neuronalen Prozessen (vgl. Schmidt 1994), basiert immer auf einem 'make a difference' zwischen Geräusch — Sprache — Musik. Entgegen Sprache (Informationskonstruktion) oder Geräusch (Umweltorientierung) hat Musik als Funktion erster Ordnung Eigenvalenz. Gruhn (1995) spricht in ähnlicher Weise von 'musikalischen Repräsentationen'.

Abb. 3: Subjektebene der Musik



Die Differenzierung (Musik, Sprache, Geräusch) passiert nicht einmalig nach einer Art mentalem 'Drei-Wege-Schalter', sondern die Differenzierungsleistung, bzw. Bedeutungszuweisung modelliert den gesamten *Konstruktionsprozeß von Musik*. Aufgrund der Dynamik der semantischen Differenzierungsleistungen muß man in der Abbildung (vgl. Abb. 2) von andauernden Änderungen der Mengenrelationen ausgehen.

Das Verhältnis der Menge (Musik) zur Schnittmenge (von Geräusch, Sprache, Musik) drückt den Grad der Eindeutigkeit der internen Bedeutungszuweisung aus. *Funktionsdominanz der Musik* meint eine relativ (zu Geräusch oder Sprache) eindeutige und überwiegende, also dominante Konstruktion von Musik.

Die subjektgebundenen Differenzierungs- und Kategorisierungsleistungen (Musik, Sprache, Geräusch) laufen in einer rekursiven Prozeßdynamik von *Bewertungen* und erfahrungsgeleiteten *Erwartungen* im Gehirn ab (vgl. Abb. 3). Das Gehirn wird als semantisch selbstreferentielles, bzw. selbstexplikatives System verstanden (Roth 1994: 241). Die Konstruktionen von Geräusch und Sprache sind zur unmittelbaren menschlichen Überlebenssicherung unweit bedeutsamer, als die Konstruktion von Musik. Entsprechend liegt die Vermutung nahe, daß die Bewertungskriterien für Musik je nach situativem Kontext in der *Bewertungsfolge* 1. 'es ist kein Geräusch', 2. 'es ist keine Sprache' erfolgen. Weiterhin ist anzunehmen, daß diese Bewertung durch eine sehr schnelle Instanz erfolgen muß, zumal unsere akustische Umwelt immer schnellere Reaktionen erfordert (z. B. im Straßenverkehr, Digitalisierung usw.). Entsprechend sind für den Bewertungsmodus emotionale Prozesse im Sinne einer präkognitiven und somit schnellen Instanz der Informationsverarbeitung wichtig.

Wahrnehmung und Gedächtnisfunktionen sind untrennbar verbunden (Roth 1994). Es wird nun angenommen, daß die Bewertungskriterien für Musik, Sprache, Geräusch) durch gedächtnismäßige Erfahrungsbestände im Sinne von *Erwartungen* modelliert werden. Diese Erfahrungsbestände sind u. a. immer als situative Erfahrungen (Kaiser 1989) zu verstehen. Daraus ergibt sich nun folgender Zusammenhang von Situationen, Erwartungen und Bewertungskriterien:

1. erfahrungsgeleitete Erwartungen können die Bewertungskriterien in einer bestimmten Situation modellieren, wodurch eine *situative Aufmerksamkeitsfokussierung* entsteht. Gibt ein Dirigent im Konzert (Situation) den Einsatz, erwarten wir in der Regel einen Orchesterklang, jedoch keinen Flugzeuglärm.
2. durch die prinzipielle Modellierungsfähigkeit der Bewertungskriterien können bei zunächst ambivalenter Bedeutungszuweisung (vgl. Abb. 3 die Schnittmenge von Musik, Sprache, Geräusch) weitere Erfahrungen potentiell immer zur Funktionsdominanz von Musik beitragen. So können zunächst ungewohnte Klänge über vielfältige Erfahrungen zunehmend zu 'Musik' werden.
3. Musik, Sprache, Geräusch haben Funktionen erster Ordnung im Sinne einer subjektiven (I) Partizipation an gesellschaftlich-kultu-

rellen Definitionen der akustischen Umwelt. Ein Klang kann in einer Vielzahl erfahrener Situationen z. B. eine Geräuschfunktion haben (Funktion erster Ordnung). Derselbe Klang kann jedoch über die beschriebenen Prozesse in einer bestimmten Situation zur Funktionsdominanz von Musik konvergieren (Funktion zweiter Ordnung). Mit anderen Worten: Klänge an sich sind prinzipiell polysemantisch und keine auditiven 'Einbahnstraßen'.

4. Die SUBJEKT-Seite (vgl. Abb. 1) hat eine *konservative Tendenz*. Man könnte auch sagen: Wir lieben, was wir kennen. Diese Behauptung begründet sich im vorliegenden Kontext durch die Selbstreferentialität und das Streben des semantischen Systems des Gehirns nach „Konsistenz und Kohärenz“ (Roth 1994:282). Konservativität trägt außerdem dazu bei, die ‚Geschäftsgrundlage‘ für die Existenz einer gemeinsamen Wirklichkeit“ (Schwegler 1992: 264) zu erhalten.

Anmerkungen zur perspektivischen Reflexion

Das Phänomen 'Musik' wird in dem Grundmodell musikdidaktischer Reflexion (vgl. Abb. 1) idealtypisch durch drei Reflexionsebenen beschrieben. Die Betrachtung der vorzustellenden Pyramidenseiten erfolgt von einem Standpunkt der umliegenden Positionskreise in einer bestimmten Perspektive. Eine Perspektive bedeutet in der Reflexion also grundsätzlich das Überdenken des eigenen Standpunkts.

Zunächst erscheint der Blick auf das SUBJEKT die originäre Perspektive für den Musikunterricht zu sein. Aufgrund der höchst idiosynkratischen Ausprägung kann jedoch die Subjektperspektive nicht direkt nachvollzogen werden. Material- und Objektseiten bieten sich auch nicht als alleinige Perspektiven an, da originäre Aspekte der Musik (SUBJEKT) übersehen werden. Andererseits sind die Objekt- und Materialseiten (vgl. Abb. 3) wesentliche Aspekte einer musikbezogenen Situation (Kaiser 1989), und insofern notwendig zum Verstehen des Subjekts.

Daraus folgt, daß musikdidaktische Reflexion dann sinnvoll verläuft, wenn das SUBJEKT bedacht wird, also SUBJEKT/OBJEKT Seiten, oder SUBJEKT /MATERIAL Seiten im Blick bleiben. Hinzu kommt, daß (entgegen dem statischen Charakter einer Pyramide) die genannten Komponenten ein äußerst dynamisch-vitales Phänomen beschreiben, was wiederum einen ständigen Positionswechsel erfordert.

Die Reflexion kann nicht nur kreisend, sondern auch in psychischer Nähe zur aktuellen Situation, oder als Generalisierung über mehrere Situationen (Distanz) auf den modellhaft unterschiedenen Positionskreisen erfolgen. Prinzipiell sollte die Nähe-Distanz im Reflexionsprozeß den aktuellen Handlungsanforderungen angepaßt sein. Beispielsweise können stark generalisierte Reflexionen (Distanz) in einer konkreten Situation durchaus handlungshemmend wirken, andererseits macht es wenig Sinn, langfristige Entscheidungen zum Musikunterricht nur auf einzelnen situationsgebundenen Überlegungen (Nähe) aufzubauen.

3. Intersubjektive Ebene

Lernen meint in der vorliegenden Konzeption die Entwicklung subjektiver Erfahrungsbereiche (Aufschnaiter et al. 1992), basierend auf erfahrungsabhängigen Veränderungen von Nervennetzstrukturen (Roth 1994). Musikalische Erfahrung wird als Kontinuum einer substrathaften Ausprägung (vgl. musikalische Repräsentationen bei Gruhn 1994) bis zur musikbezogenen Erfahrung (Kaiser 1989) verstanden. Musikalische Erfahrung (vgl. Abb. 3) bewegt sich demnach kontinuierlich in der Polarität zwischen dem spezifisch Auditiven (Funktionsdominanz) und subjektiv-menschlicher Erfahrung (Erwartung, Bewertung, Situation). Musikalische Erfahrung wird im Hinblick auf die Viabilität des vorliegenden Konzepts als musikalisches Handlungswissen charakterisiert, welches grundsätzlich in sozialen Bezügen zu interpretieren ist (Kaiser 1989).

Zur Analyse der Struktur von sozialen Bezügen wird die Theorie sozialen Handelns von Dieter Geulen (1982) vorgeschlagen. Entsprechend konstituieren drei Momente ein soziales Handeln: 1. die konsensuelle Situationsdefinition, 2. die Kommunikation, 3. die Interaktion. Wesentlich für das Gelingen der drei Momente ist ein Akt des Fremdverstehens, den Geulen (1982) mit der Theorie der Perspektivenübernahme beschreibt. Gemeint ist damit ein formal reziproker Prozeß (sensu Empathie) des Verstehens des anderen durch ein hypothetisches „Rekonstruieren seiner Perspektive von der Situation“ (ebd., S. 53). Verarbeitet werden also Annahmen über die subjektive Handlungsorientierung des anderen in der konkreten Situation eines gemeinsamen Handlungsfelds. Im musikbezogenen Kontext beschreiben die OBJEKT/MATERIAL Seiten (vgl. Abb. 1 und 3) wesentliche Aspekte einer musikalischen Situation. Eine musikbezogene Perspektivenüber-

nahme greift auf Informationen der Situation (OBJEKT/MATERIAL) zurück, und rekonstruiert durch Hypothesen die Handlungsorientierung anderer. Daraus läßt sich nun folgern, daß 1. musikalisches Handlungswissen (Erfahrung) in sozialen Bezügen erwächst, 2. soziales Handeln durch Perspektivenübernahme bestimmt ist, und 3. Perspektivenübernahme ein Agens des musikalischen Handlungswissens (Erfahrung) ist.

Da die Perspektivenübernahme wechselseitig zwischen Individuen stattfindet, wird für den Musikunterricht das *gegenseitige Verstehen* (auch im Sinne von Konsens/Dissens) aller Beteiligten gefordert. Einseitige Blickrichtungen (Empathie, Schülerorientierung) werden den genannten Prozessen nicht gerecht. Darüber hinaus unterliegt die Perspektivenübernahme ontogenetischen Aspekten und muß somit auch (oder gerade?) in musikbezogenen Situationen angebahnt werden.

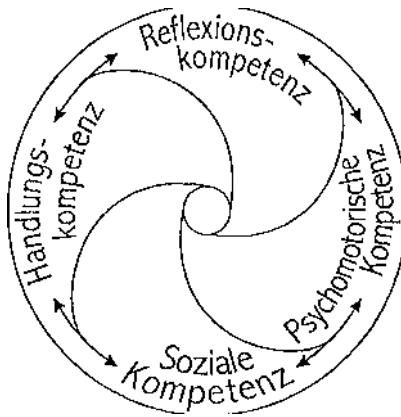
Zur Entwicklung der Perspektivenübernahme im Musikunterricht kann es hilfreich sein, sich an die ethische Dimension allen menschlichen Handelns zu erinnern. Moralität, verstanden als Sinngebung und Einsicht in menschliches Miteinander, entwickelt sich nach Otto Speck (1991; angelehnt an Rawls, Piaget und Kohlberg) in drei Stufen: autoritätsorientiert, (peer-)gruppenorientiert, und schließlich grundsatzorientiert (autonom). Aufgrund meiner bisheriger Unterrichtserfahrungen habe ich die Anbahnung musikbezogener Perspektivenübernahme nach den genannten Stufen schätzen gelernt. Perspektivenübernahme wird dann ab einem bestimmten Entwicklungsstadium bewußt innerhalb der Schülergruppen initiiert, was sich wiederum ausgesprochen positiv auf weitere Lernprozesse auswirken kann. Anders gesagt, erscheint mir ein rein lehrerzentrierter Musikunterricht auf die Dauer 'unmoralisch'.

4. Intentionale Ebene

Die intentionale Ebene ist weniger als dezidierter Zielkatalog gedacht, sondern vielmehr als Strukturierungshilfe zur Erstellung subjektorientierter und situationsadäquater Zielvorstellungen. Die grundlegende Intention des Musikunterrichts besteht darin, Schülerinnen und Schüler durch die Förderung musikbezogener Kompetenzbereiche in der verantwortungsvollen Mitgestaltung von Musikkulturen zu unterstützen. Dem liegt der Gedanke zugrunde, daß Musikunterricht seinem Gegenstand am ehesten gerecht wird, wenn die Konzentration auf dem Erwerb von Handlungswissen liegt, also auf tatsächlichen Kompetenzen musikbezogener Fertigkeiten und Fähigkeiten. Schülerinnen und Schü-

ler wollen etwas können, nicht bloß kennen. Außerdem erscheint es sinnvoll, kulturelle Prozesse einmal weniger rein strukturalistisch zu analysieren, überkommene 'Opfertheorien' zu verabschieden, und den aktiven Part der Jugendlichen in Musikkulturen konstruktiv-kritisch in den Blick zu nehmen. Die Beschäftigung mit der 'Medienkultur' (Schmidt 1994a) legt dieses nahe.

Abb. 4: Intentionale Bereiche des Musikunterrichts

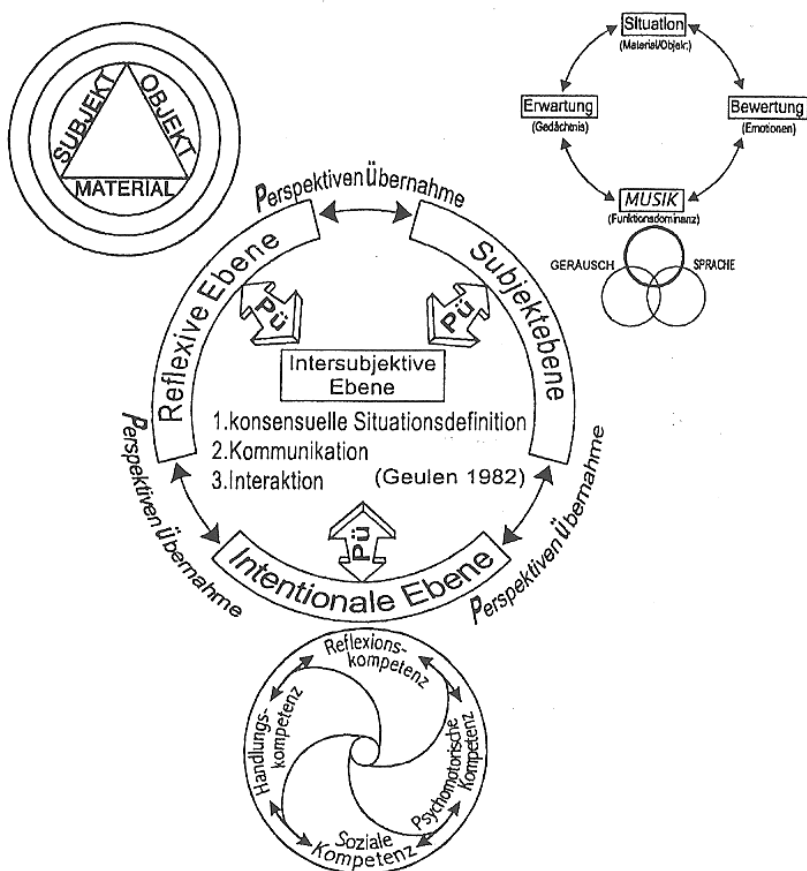


Die vier Bereiche stehen in einem Wechselverhältnis. Dies gilt umso mehr, als anatomische Zielformulierungen zunehmend artifiziell werden können. *Reflexionskompetenz* bezieht sich auf den (unüberschaubaren) Bereich musikbezogenen Wissens, insbesondere aber dessen sinnvollen Erwerb und Anwendung im Zusammenhang mit den anderen Kompetenzbereichen. Pointiert gefragt: Wissen die Schüler, was sie tun? *Handlungskompetenz* impliziert zielorientierte Aktivitäten im musikbezogenen Kontext. Zielorientierung kann auch als eine Folge von Teilzielen verstanden werden. Wesentlich ist, daß konkrete musikbezogene Aktivitäten im Vordergrund stehen, wobei die normative Komponente der Zielorientierung ein notwendiges Regulativ gegen einen blindwütigen Aktionismus bildet. *Psychomotorische Kompetenz* verweist auf die Dimension des vitalen Körpers, den Zusammenhang von Wahrnehmung und Motorik, sowie der (oft vernachlässigten) Förderung dieses Bereichs. *Soziale Kompetenz* betrifft das menschliche Miteinander in musikbezogenen Situationen, insbesondere die Förderung sachorientierter Interaktionen unter dem Aspekt der Perspektivenübernahme.

5. Modell der vier Beschreibungsebenen

Nachfolgend werden die vier Ebenen der Beschreibung zu einem Grundmodell verbunden. Im Zentrum steht die intersubjektive Ebene als Knotenpunkt der Reflexion, Intention und der Subjektebene der Musik.

Abb. 5: Grundmodell der Perspektivischen Musikdidaktik



Literatur:

- Adorno, T. W. (1949): Philosophie der Neuen Musik. Tübingen.
- Adorno, T. W. (1968): Einleitung in die Musiksoziologie. Reinbek: Rowohlt.
- Aufschnaiter, v. S., Fischer, H. E, Schwedes, H. (1992) Kinder konstruieren Welten. in: Schmidt S. J. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 380-424.
- Buschmeier, H. & Behrens-Cobet, H. (1992): Biographisches Lernen. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Soester Verlagskontor. 2. Aufl.
- Foerster v., H. (1985): Das Konstruieren der Wirklichkeit. in: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. München: Piper. S. 39-60.
- Fuchs, P. (1992): Die soziale Funktion der Musik. Lipp, W. (Hrsg.): Gesellschaft und Musik: Wege zur Musiksoziologie. Berlin: Duncker und Humbolt, S. 67-86.
- Geulen, D.: Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gruhn, W. (1994): Maps and Path of Music Perception. in: Musikpsychologie. Wilhelmshafen: Noetzel. S. 101-117.
- Harnischmacher, C. (1993): Ich höre etwas, Du aber hörst das nicht. Phänomenologisches zur Musik und seine Relevanz für die Musikpädagogik. in: NMZ, 1,35-36.
- Harnischmacher, C. (1995): Perspektivische Musikdidaktik. in: Musik in der Schule, 1, S. 37-41.
- Kaiser, H. J. (1989): Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mitteilbarkeit musikalischer Erfahrung. in: Kaiser, HJ (Hrsg.): Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen Erkennen Aneignen. Essen: Die Blaue Eule. S. 100-113.
- Kaiser, H. J. & Nolte, E. (1989): Musikdidaktik. Mainz:Schott.
- Kösel, E. (1993): Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau: Laub.
- Moog, H. (1985): Über Eigenarten musikalischen Lernens. Ein Beitrag zu einer musikalischen Lerntheorie. Musikpädagogische Forschung, Bd. 5, Kind und Musik. Laaber. S. 129-150.
- Roth, G. (1994): Erkenntnis und Realität: Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit. in: Schmidt, S.J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 229-255.
- Schmidt, S.J. (1994a): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung: konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt am Main; Suhrkamp.

- Schmidt, S.J. (1994b): Der Radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs, in: Schmidt, S.J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11-88.
- Schwegler, 1-1. (1992): Konstruierte Wissenschaftswelten. Die Erfahrungen eines Physikers. in: Schmidt, S.J. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 257-276.
- Speck, O. (1991): Chaos und Autonomie in der Erziehung. München; Basel: Reinhardt.

Dr. Christian Harnischmacher
Mauenheimer Straße 20
50733 Köln

Untersuchungsmethoden zur Klangfarbenwahrnehmung bei Vorschulkindern

Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung : Fachgeschichte - Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. - Essen: Die Blaue Eule 1997. (Musikpädagogische Forschung. Band 18)

Untersuchungen zu musikalischen Wahrnehmungsfähigkeiten von Kindern befassen sich vorwiegend mit der Wahrnehmung von Tonhöhe, Melodie, Lautstärke, Tondauer, Rhythmus und Tonalitätsgefühl. Der Parameter der Klangfarbe hingegen wurde wenig untersucht. Da jedoch viele Autoren den Klang bzw. Klangfarben als dominant in der Musikwahrnehmung kleiner Kinder ansehen (vgl. z.B. BRÖMSE 1970; ZENATTI 1981), ist das Thema meiner Dissertation die Entwicklung der Klangfarbenwahrnehmung von Vorschulkindern (im Alter von vier bis sechs Jahren). In den folgenden Ausführungen geht es um die Fragestellung, wie eine Untersuchungsmethode zur Klangfarbenwahrnehmung konzipiert sein muß, damit sie für Vorschulkinder geeignet ist.

Nach einer Begriffsbestimmung der Klangfarbe werden zunächst Untersuchungsmethoden zur Klangfarbenwahrnehmung bei Erwachsenen dargestellt und auf ihre Anwendbarkeit bei Vorschulkindern geprüft. Danach werden frühere empirische Untersuchungen zur Klangfarbenwahrnehmung bei Vorschulkindern skizziert. Daran schließt sich die Vorstellung eigener empirischer Methoden zur Untersuchung der Klangfarbenwahrnehmung bei Vorschulkindern an. Im besonderen soll der Prozeß der Methodenfindung aufgezeigt werden.

1 Definitionen der Klangfarbe

Der Begriff der „Klangfarbe“ enthält eine Vielzahl von Teilaspekten physikalischer, psychologischer, akustischer, phänomenologischer und ästhetischer Art. Die meist zitierte Definition der Klangfarbe ist die der AMERICAN STANDARDS ASSOCIATION (1960): „*Timbre is that attribute of auditory Sensation in terms of which a listener can judge that two sounds similarly presented and having the same loudness and pitch are dissimilar.*“ Mit dieser Definition ist die Klangfarbe negativ definiert, als ein Restmerkmal. Alle Klangcharakteristika bis auf Tonhöhe und Lautstärke sind als „Klangfarbe“ zusammengefaßt. Dies veranlaßte BREGMAN zu dem ironischen Kommentar, daß die Definition der AMERICAN STANDARDS ASSOCIATION eher lauten solle: „*We do not know*“

how to define timbre, but it is not loudness and it is not pitch“ (BREGMAN 1990, 93).

Bei Definitionen der Klangfarbe lassen sich im wesentlichen zwei Bedeutungsebenen klassifizieren. Die erste Ebene bilden akustische oder objektbezogene Gesichtspunkte, die sich auf die physikalische Zusammensetzung der Klangfarbe beziehen. Die zweite Ebene ist mit Beschreibungen bzw. Assoziationen zu Klangfarben tonpsychologisch oder subjektbezogen (vgl. HESSE 1972, 133; NAMBA 1992).

Komponenten, die die Klangfarbe aus physikalischer Sicht bestimmen, sind zunächst das Amplitudenspektrum eines Tons, d.h. die Anzahl und Stärke der vorhandenen Teiltöne (vgl. HANDEL 1991). Weiterhin ist die Zeitstruktur wichtig, wozu beispielsweise die Schnelligkeit des Ein- und Ausschwingvorgangs oder Amplitudenmodulationen gehören (vgl. RASCH & PLOMB 1982). Ebenso tragen Formantbereiche, die von den Resonanzeigenschaften des Klangerzeugers abhängen, zu einer charakteristischen Klangfarbe bei (vgl. REUTER 1995).

2 Untersuchungsmethoden zur Klangfarbenwahrnehmung

Untersuchungsmethoden zur Klangfarbenwahrnehmung werden in der Regel bei Erwachsenen eingesetzt, um unter optimalen Bedingungen Zusammenhänge zwischen Hörempfindungen und Schallbedingungen zu entdecken. So wird z.B. geprüft, inwieweit geschulte Hörer die Modifikation von Klängen bemerken.

Zunächst existiert ein umfangreiches Vokabular, um die Klangfarbe zu *beschreiben* (vgl. LIEBE 1958). Doch auch wenn sich zahlreiche Beschreibungen beispielsweise in Instrumentationswerken finden lassen, und ein Beschreibungssystem für alle denkbaren Klänge entworfen wurde (THIES 1982), bleibt es letztlich unmöglich, Unterschiede zwischen Klangfarben in bestimmten Begriffen zu erfassen und exakte Bezeichnungen für sie zu finden. *Psychophysikalische Rating-Skalen* sind durch Variationen physikalischer Parameter und die Untersuchung ihrer Auswirkungen auf die Wahrnehmung gekennzeichnet. Mit Hilfe unidimensionaler Ratingskalen sollten Hörer beispielsweise die Härte von Schlagzeugschlägeln einschätzen (vgl. FREMD 1990). Es gelang durch diese Untersuchungsmethode häufig, ein wahrgenommenes Attribut wie die Härte oder Schärfe eines Klangs auf bestimmte physikalische Parameter (wie beispielsweise die spektrale Lage der Energiekonzentration) zurückzuführen.

Bei *Ähnlichkeitseinschätzungen* können die Verwendung des Semantischen Differentials und des Ähnlichkeitsvergleichs unterschieden werden. Bei beiden Methoden geht es um die Einschätzung bzw. Kategorisierung von Klangfarben entsprechend ihrer Ähnlichkeit. Beim *Semantischen Differential* schätzen die Hörer die Klangfarben jeweils anhand vorgegebener Adjektivpaare ein (vgl. SOLOMON 1958). Aus dem Vergleich der Polaritätsprofile wird eine Matrix von Ähnlichkeitskorrelationen erstellt. Durch eine anschließende Faktorenanalyse konnten häufig drei oder vier Faktoren ermittelt werden, die zusammen oft über 90% der Varianz erklärten. Diese Faktoren sind neben Tonhöhen- und Lautheitsfaktoren meistens die Schärfe, Helligkeit, Rauigkeit und Fülle eines Klangs (vgl. Lichte 1941; v. BISMARCK 1972).

Beim *Ähnlichkeitsvergleich* besteht die Aufgabe der Hörer in der Beurteilung der Ähnlichkeit von paarweise dargebotenen Klangfarben anhand einer Ratingskala (sehr ähnlich bis sehr unähnlich). Aufgrund der Ähnlichkeitsurteile können diese Klangfarben mit Hilfe statistischer Verfahren (z.B. Multidimensionale Skalierung) räumlich dargestellt werden (vgl. GREY 1975). An der Entfernung der Klangfarben im Raum kann das Ausmaß ihrer Ähnlichkeit abgelesen werden: Klangfarben, die als sehr ähnlich eingeschätzt werden, liegen dicht beieinander, und unähnliche Klangfarben weit voneinander entfernt. Anschließend werden die Dimensionen in der graphischen Darstellung durch physikalische Eigenschaften der Klänge (z.B. das Vorhandensein starker höherer Teiltöne) interpretiert. Der Hauptunterschied zu Ähnlichkeitseinschätzungen mit Hilfe des Semantischen Differentials (mit vorgegebenen Adjektiven) besteht darin, daß den Hörern die Kriterien, die sie beim Ähnlichkeitsvergleich verwenden, freigestellt sind. Dafür besteht für den Forscher die Schwierigkeit der Interpretation der erhaltenen Dimensionen.

Die *Diskriminierungsmethode* wird bei Untersuchungen eingesetzt, in denen die zu beurteilenden Klänge in irgendeiner Weise modifiziert wurden. Es geht dabei darum, die Sensibilität des Hörers für abgestufte Klangunterschiede festzustellen. Die Aufgabe besteht in der Beurteilung von zwei Klängen als gleich oder verschieden. Wenn die Probanden beispielsweise zwei Klänge, die sich durch eine bestimmte physikalische Modifikation unterscheiden, als gleich beurteilen, wird daraus geschlossen, daß die Modifikation keinen signifikanten Wahrnehmungseffekt hatte (vgl. MCADAMS 1993).

Beim „*Matthing*“ (=Zuordnung) lautet die Aufgabe der Subjekt; zwei Stimuli einander so zuzuordnen, daß sie identisch scheinen. Einem Teststimulus stehen meist mehrere Vergleichsstimuli gegenüber, von

denen einer dem Teststimulus entspricht oder derselben Klasse oder Kategorie angehört (vgl. KENDALL, 1986). Für diese Methode sind keine verbalen Fähigkeiten erforderlich, da sie sich mit Gegenständen oder Bildern durchführen' läßt. Die Aufgabe bei der *Klassifizierung* besteht in der Einteilung von Objekten in Klassen nach dem Kriterium gemeinsamer Eigenschaften oder Merkmale. Entweder werden die Probanden gebeten, die Klänge in vorgegebene Klassen einzuordnen, oder sie entscheiden selbst über die Anzahl der Klassen und ihren Inhalt (vgl. MCADAMS 1993).

Die Methode der *Identifikation* schließlich ist dadurch gekennzeichnet, daß jedem einzelnen Klang ein Name oder ein Label zugewiesen werden soll. Diese Namen sind ebenfalls entweder in einer Liste vorgegeben oder können frei gewählt werden. Häufig wird bei Ergebnissen nach der Anwendung der Identifikations-Methode eine Irrtumsmatrix erstellt, aus der ersichtlich ist, welche Klänge miteinander verwechselt wurden (vgl. BERBER 1964). Die Analyse der Verwechslungen kann dann Aufschluß über die Stimulus-Merkmale geben, die von einigen Klängen geteilt werden. In Abb. 1 sind die Methoden in einer Übersicht dargestellt.

Abb. 1: Merkmale verschiedener Methoden zur Untersuchung von Klangfarben

Methode	Merkmal
Psychophysik	unidimensionale Ratingskalen
Diskriminierung	Gleichheit oder Verschiedenheit von Paaren
Ähnlichkeitseinschätzung	Einschätzung der (Un-)Ähnlichkeit
- Semantisches Differential	Einschätzung anhand festgelegter Adjektive (einzeln)
- Ähnlichkeitsrating	Einschätzung anhand einer Ratingskala (paarweise)
Matching	Zuordnung von Vergleichsstimuli zu Teststimuli
Klassifizierung	Einordnung in Klassen
Identifikation	Zuweisung von Namen oder Labels

3 Geeignete Untersuchungsmethoden zur Klangfarbenwahrnehmung von Vorschulkindern

Die Altersgruppe der Vorschulkinder ist hauptsächlich durch noch begrenzte kognitive und sprachliche Fähigkeiten und die anschauliche Zentrierung des Denkens (nach PIAGET) gekennzeichnet. Bedingt durch diese Merkmale ist erstens die Anwendung psychophysikalischer Ra-

ting-Skalen nicht sinnvoll, da die notwendige Stimulus- und Beurteilungsanzahl die Konzentrationsspanne kleiner Kinder übersteigt. Da sich im Vorschulalter die Einsicht in Klassensysteme und Klassenhierarchien gerade erst entwickelt (vgl. MONTADA 1995), ist die Verwendung der Klassifizierungsmethode ebenfalls nicht zweckmäßig. Ebenso sind Ähnlichkeitseinschätzungen nicht geeignet, da sie häufig auf der Basis von Adjektivpaaren durchgeführt werden, deren Bedeutung den Kindern häufig noch nicht bekannt ist. Möglich ist hingegen mit Vorschulkindern die Durchführung der Matching- und Identifikationsmethode, weil beide nicht von verbalen Fähigkeiten abhängen. Auch ist im Vorschulalter das Konzept von Gleichheit und Verschiedenheit schon vorhanden (vgl. GORDON 1981), weshalb gleichfalls die Diskriminierungsmethode geeignet ist.

Empirische Untersuchungen zur Klangfarbenwahrnehmung bei Kindern sind nicht sehr zahlreich. Die meisten dieser Untersuchungen wurden mit Schulkindern durchgeführt, für die in der Regel Lernprogramme für die Unterscheidung von Orchesterinstrumenten entwickelt wurden (vgl. z.B. KRUEGER 1974). Ergebnisse von Studien zur Klangfarbenwahrnehmung bei Säuglingen und Kindern legen nahe, daß die Klangfarbenunterscheidungsfähigkeiten kleiner Kinder besser sind, als oft vermutet wird (vgl. FASSBENDER 1993; TEEHUB, ENDMAN & THORPE 1990).

Studien zur Klangfarbenwahrnehmung von Vorschulkindern wurden u. a. von GROSS et al. (1987) und ABEL-STRUTH & GROEBEN (1979) durchgeführt. GROSS et al. (1987) führten Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren auf einem Video zwei nebeneinander synchron gespielte Instrumente vor. Dazu hörten die Kinder ein Hörbeispiel, welches sie einem der beiden Instrumente zuordnen sollten. Bei dieser Aufgabenstellung hatten die Kinder jeweils nur zwei Instrumente zur Auswahl. Es stellt sich die Frage, wie sich die Kinder entscheiden, wenn sie unter einer größeren Anzahl von Musikinstrumenten wählen können. Bei ABEL-STRUTH & GROEBEN (1979) sollten die Kinder im Alter von fünf bis sieben Jahren zehn Hörbeispielen jeweils eins von drei Kärtchen mit verschiedenen Instrumentenabbildungen zuordnen. Die Ergebnisse zeigen deutlich, daß die Aufgabenstellung für die Altersgruppe noch zu leicht war. Da der Schwierigkeitsgrad bisheriger Untersuchungen nicht angemessen erscheint, und es auch keine Klangfarben-Tests für Vorschulkinder gibt, bestand ein Ziel der vorliegenden Untersuchung in der Entwicklung einer geeigneten Methode, die Klangfarbenwahrnehmung von Vorschulkindern festzustellen.

4 Eigene empirische Untersuchungen

4.1 Erste Voruntersuchung mit Musikinstrumenten

In einer ersten Voruntersuchung wurde ausgehend von der Aufgabenstellung bei ABEL-STRUTH GROEBEN (1979) der Schwierigkeitsgrad erhöht. Die Aufgabe der Kinder bestand in der Identifikation von Gitarre, Querflöte, Geige, Fagott und Trompete anhand von Instrumentenabbildungen, die sie den Hörbeispielen zuordnen sollten. Zu diesem Zweck wurde eine Unterrichtsreihe entworfen, damit die Kinder die Instrumente kennenlernen konnten. Dies sollte sicherstellen, daß alle Kinder die gleichen Voraussetzungen hinsichtlich der Instrumentenkenntnis hatten. Die Unterrichtsphase erstreckte sich über fünf Wochen¹, an die sich in der sechsten Woche das Hörexperiment anschloß. Der Unterrichtsphase ging ein Vorexperiment mit kurzen Melodiebeispielen der ausgewählten Instrumente voran, um die Vorkenntnisse der Kinder zu erfassen.

Den Leitfaden der Unterrichtssequenz bildete eine Geschichte, da so auf Merkmale des Denkens im Vorschulalter eingegangen werden kann. Gleichzeitig werden die Kinder motiviert und ihre Aufmerksamkeit gefesselt, *was* die wichtigste Voraussetzung für die Arbeit mit Vorschulkindern ist. So wurde für die Unterrichtsreihe unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Gesichtspunkte eine Geschichte entworfen, deren Rahmenerzählung immer die gleiche bleibt und deren Hauptteil bei jedem neuen Instrument verändert und variiert wird. Damit steht im Zentrum jeder Geschichte ein neues Instrument.

Inhaltlich geht es in der Geschichte um das Mädchen Luise, das im Traum mit seinem Teddy Zottel in einen Wald kommt und darin spazierengeht. Da sieht sie auf einmal etwas Glänzendes in einem Baum. So lernt sie beim erstenmal die Trompete kennen, die sie herzlich begrüßt (an dieser Stelle erklingt die „Begrüßungsmelodie“). Nach einer Unterhaltung, *in* der Luise erfährt, daß sie sich im „Wald der klingenden Instrumente“ befindet, führt die Trompete Luise zu ihren Instrumenten-Freunden, mit denen die Trompete dann musiziert (dazu erklingt ein Hörbeispiel). Dabei passen Luise und Zottel gut auf, ob sie die Trompete heraushören können.

Dieser Traum wiederholt sich (in jeder neuen Unterrichtsstunde) und Luise und Zottel lernen jedesmal ein neues Instrument kennen. Jedes

1 Der Unterricht fand im Rahmen der Musikalischen Früherziehung an der Musikschule statt und umfaßte eine Stunde Unterricht pro Woche.

dieser Instrumente spielt bei der ersten Begegnung eine (immer gleiche) Begrüßungsmelodie und musiziert am Schluß gemeinsam mit seinen Freunden. Es wurde versucht, in der Vorlesegeschichte Merkmale des Denkens im Vorschulalter (vgl. SCHENK-DANZINGER 1995) zu berücksichtigen (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Berücksichtigung von Kennzeichen des Denkens im Vorschulalter in der Geschichte

Inhalt der Geschichte	Merkmal des Denkens
Mädchen Luise	Identifikation mit der Figur
Teddy und Instrumente sprechen	Anthropomorphismus
„Wald der klingenden Instrumente“	magisches Denken
interessantes Aussehen der Instrumente	physiognomische Wahrnehmung

In dieser Geschichte haben die Kinder zunächst die Möglichkeit der *Identifikation* mit einer Figur. Das Mädchen Luise verhält sich so, wie die Kinder sich auch verhalten könnten. Zum Erzählen der Geschichte gehörte in jeder Stunde ein Stoff-Teddybär, wie ihn Kinder zu Hause haben. Der *Anthropomorphismus*, d.h. die Tendenz der Vorschulkinder, Gegenständen die gleichen Eigenschaften zuzuschreiben, wie sie Menschen besitzen, wird durch das Sprechen von Teddybär und Instrumenten aufgegriffen. Das *magische Denken* wird mit dem „Wald der klingenden Instrumente« beachtet, und die *physiognomische Wahrnehmung* (emotionale Besetzung von Dingen) durch das interessante Aussehen der Instrumente berücksichtigt.

Jede Stunde (vgl. Abb. 3) beginnt in der *Motivationsphase* mit der Geschichte von Luise, die im „Wald der klingenden Instrumente“ einem ihr unbekannten Instrument begegnet. In der ersten Stunde ist dies die Trompete, dann folgen Gitarre, Fagott, Querflöte und Violine in den nächsten Stunden mit jeweils abgewandeltem inhaltlichen Geschehen. In jede Geschichte sind *zwei Hörbeispiele* eingebunden, einmal eine einstimmige Melodie, die „Begrüßungsmelodie“ des jeweiligen Instruments, und zum anderen das Hörbeispiel des Instruments mit Orchester („Instrument spielt mit Freunden“).

Danach wird das betreffende Instrument in der *Explorationsphase* vorgestellt. Durch Vorspielen des Originalinstruments und eigenes Ausprobieren haben die Kinder Gelegenheit, das jeweilige Instrument zu sehen, zu hören, anzufassen und selbst darauf zu spielen. Entsprechende Selbstbauinstrumente verdeutlichen zusätzlich die Art und Weise der Tonerzeugung (z.B. ein Strohhalme das Fagotttröhrchen).

Nach einer *Bewegungsphase*, (wie z.B. Tanzen zu Musik), die bei Vorschulkindern sehr wichtig ist, folgt eine *Übungsphase*. Für die Übungsphase haben die Kinder Arbeitsblätter zur Verfügung. Die verschiedenen Instrumente finden sich in Bildern zum Ausmalen und Ergänzen, in Puzzles und Suchbildern wieder. In jeder Stunde erhalten die Kinder ein neues Arbeitsblatt. In dieser Phase wird das Instrument auch visuell erarbeitet, indem bestimmte Merkmale hervorgehoben und mit dem Originalinstrument verglichen werden.

Die beim Malen und Basteln verwendeten Abbildungen der Instrumente werden auch im Schlußexperiment eingesetzt, so daß die Kinder im Unterrichtsverlauf indirekt mit den im Schlußexperiment verwendeten Instrumentenabbildungen vertraut gemacht werden. Durch diese Phase soll auch sichergestellt werden, daß die Kinder die Abbildungen den Instrumenten zuordnen können.

Für die *Übertragungsphase* am Schluß der Stunde hängt an einer Wand im Unterrichtsraum ein gemalter Baum in Postergröße. In jeder Stunde wird ein neues Instrument in diesen Baum geklebt und mit den anderen verglichen, bis nach der fünften Stunde alle Instrumente im Baum hängen. Bei der gemeinsamen Betrachtung des Baums werden auch die Namen der vorherigen Instrumente wiederholt. Durch das Unterscheiden und Vergleichen wird die Wahrnehmung differenziert (vgl. MEYER-DENKMANN 1984, 155).

Abb. 3: Schematischer Aufbau der Unterrichtsstunden

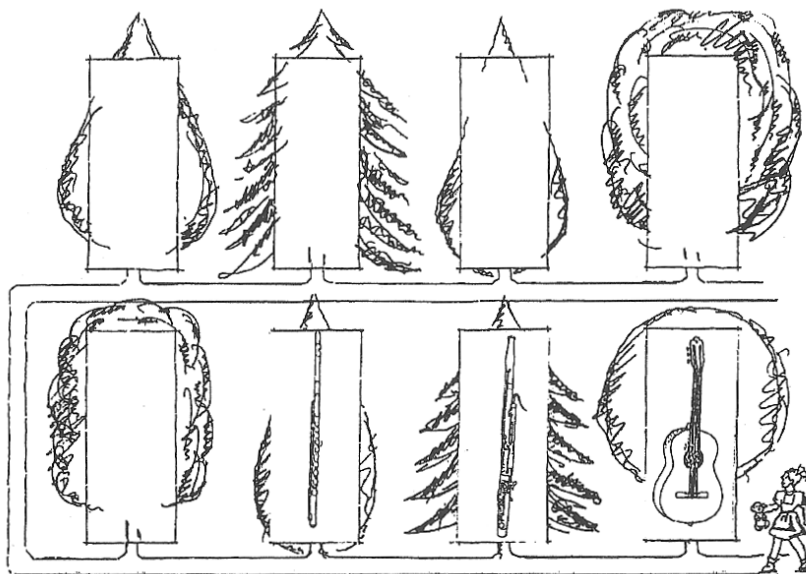
Stundenverlauf:

1. *Motivationsphase* (Geschichte von Luise im „Wald der klingenden Instrumente“ mit den Hörbeispielen „Begrüßungsmelodie“ und „Instrument mit Orchester“)
2. *Explorationsphase* (Kennenlernen des Instruments)
3. *Bewegungsphase*
4. *Übungs- bzw. Vertiefungsphase* (Malen oder Basteln)
5. *Übertragungsphase* (Baum mit Instrumentenabbildung)

In spielerischer Form werden die Kinder auf diese Weise mit Klang, Namen und Aussehen der ausgewählten Musikinstrumente (auch auf Instrumentenabbildungen) vertraut gemacht.

Die Antwort der Kinder im Experiment soll nonverbal erfolgen. Dazu hat jedes Kind ein DIN A3 – Blatt vor sich liegen, auf dem acht große Bäume abgebildet sind (vgl. Abb. 4). In jedem Baum ist Platz in der Größe eines Bildkärtchens ausgespart. Alle Bäume sind durch einen

Abb. 4: Antwortblatt für die Voruntersuchungen mit akustischen Instrumenten



Den Kindern wird im Hörexperiment ein *Rätsel* gestellt. Luise befindet sich im „Wald der klingenden Instrumente“, in dem sich die Instrumente diesmal aber gut versteckt haben. So hört Luise Musik von einem Baum, kann das Instrument aber nicht sehen. Die Frage an die Kinder lautet dann, ob sie hören, welches Instrument dort gerade spielt? Die Antwort können die Kinder dann geben, indem sie mit einem Klebestift die für zutreffend gehaltene Instrumentenabbildung in

den Baum kleben², der gerade an der Reihe ist. Den Kindern wird gesagt, an welchem Baum Luise zuerst steht, und daß sie von einem Baum zum nächsten geht. Zusätzlich kontrolliert die Versuchsleiterin, daß alle Kinder ihre gewählte Abbildung in den richtigen Baum kleben. Die Hörbeispiele umfassen von allen fünf Instrumenten dieselbe einstimmige Melodie und Ausschnitte aus Musikbeispielen des jeweiligen Instruments mit Orchesterbegleitung (d. h. auffällige instrumentale Klangfarben in einer Orchesterpassage; vgl. COLWELL 1970). Die letzteren Hörbeispiele lassen sich in schon aus dem Unterricht bekannte und in noch unbekannte Hörbeispiele von „Instrument und Orchester“ einteilen; d. h. von jedem Instrumente gab es das Melodiebeispiel und zwei Hörbeispiele von Instrument und Orchester.

Das Experiment wurde mit einer Gruppe von neun Kindern im Alter von fünf und sechs Jahren durchgeführt. Die *Ergebnisse* waren so gut (im Durchschnitt 85 % bis 91 % richtige Antworten), daß die Aufgabe als zu leicht angesehen werden muß.

4.2 Zweite Voruntersuchung mit akustischen Musikinstrumenten

Daraufhin wurde eine zweite Voruntersuchung nur mit Blasinstrumenten durchgeführt, weil für das gute erste Ergebnis vermutlich auch der Bekanntheitsgrad der ausgewählten Instrumente verantwortlich war. Der Ablauf der zweiten Voruntersuchung war methodisch gesehen wie bei der ersten Voruntersuchung. Die Instrumentenzahl wurde auf sechs erhöht und umfaßte Oboe, Fagott, Klarinette, Saxophon, Posaune und Horn. Jeweils zwei Instrumente sind sich durch ihre gleiche Anblasweise besonders ähnlich. Die *Ergebnisse* der zweiten Voruntersuchung mit zwölf fünf- und sechsjährigen Kindern zeigen, (laß nur noch ein Drittel bis zur Hälfte der Kinder (33 % bis 49%) richtig antworteten. Somit wurde das Ziel, den Schwierigkeitsgrad zu erhöhen, erreicht.

Auf die möglichen Gründe für die abweichenden „schlechteren“ Ergebnisse wie der unterschiedliche Schwierigkeitsgrad (zwei versus vier verschiedene Instrumentenfamilien), evtl. zuwenig Wiederholungen in der Unterrichtssequenz, die Komplexität der Hörbeispiele, Auswahl der Probanden und die Anzahl der in der zweiten Voruntersuchung vorgestellten Instrumente kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden (vgl. SCHELLBERG 1997).

1 So wird der „Wald der klingenden Instrumente“ auch visuell vorstellbar

Durch einen Elternfragebogen, mit dessen Hilfe Vorerfahrungen der Kinder mit Musikinstrumenten erfaßt werden sollten, stellte sich jedoch ein schwerwiegender Nachteil des bisherigen Vorgehens heraus. Wenn Musikinstrumente als Klangfarben eingesetzt werden, ist es wahrscheinlich, daß die Kinder schon einige Instrumente kennengelernt haben. Das Ausmaß der bisherigen Instrumentenerfahrung ist jedoch nicht erfaßbar, weil sich die musikalische Sozialisation der Kinder nicht zurückverfolgen läßt. Aus diesem Grund wurde ein anderes Vorgehen notwendig, in dem möglichst unbekannte Klangfarben eingesetzt werden.

4.3 Voruntersuchung mit synthetischen Klängen

Für eine dritte Voruntersuchung wurden synthetische Klänge ausgewählt, die in einer Diskriminierungsaufgabe paarweise als gleich oder verschieden beurteilt werden sollten. Für das Ergebnis sollte jedoch nicht nur die Anzahl der richtigen Paare einbezogen, sondern auch die Ähnlichkeit der Klangpaare beurteilt werden. Wenn ein Paar sehr ähnlich klingt, ist diese Unterscheidung schwieriger als bei einem eher unähnlichen Paar. Daher wurden die Klangpaare in einem Experten-Rating auf ihre Ähnlichkeit hin eingeschätzt. Ein Vergleich von Einzelton- und Melodiepaaren ergab, daß die Melodiepaare besser zu unterscheiden waren. Um die relativ kurze Konzentrationsspanne der Kinder zu berücksichtigen, wurde die Anzahl der den Kindern eher unbekannten Klänge auf fünf festgelegt. Den Kindern sollten die für fünf Klänge notwendigen fünfzehn Melodie-Vergleichspaare mit der Aufgabenstellung vorgespielt werden, die Melodien als gleich oder verschieden zu beurteilen. Dafür waren Antwortblätter mit gleichen und verschiedenen Symbolen vorgesehen.

Bei der Durchführung des Experten-Ratings fiel jedoch auf, daß die Erwachsenen die Beurteilung sehr ähnlicher Klänge als anstrengend empfanden, und ihnen die Konzentration beim Rating schwerfiel. Auch wenn die Kinder eine viel geringere Anzahl von Klangpaaren als die Erwachsenen beurteilen sollten, ist anzunehmen, daß die Aufmerksamkeitsspanne von kleinen Kindern für eine derartige Aufgabe nicht ausreicht. Das Problem ist folgendes: Wenn der Schwierigkeitsgrad hoch genug sein soll, müssen die Klänge recht ähnlich sein. Je ähnlicher die Klänge jedoch sind, desto gleichförmiger klingen sie und um so schneller läßt das Interesse und die Konzentration der Hörer nach. Daher wurde dieser Weg der Verwendung von Hörbeispielen und ihrer

Beurteilung mit Hilfe der Diskriminierungsmethode nicht weiter verfolgt.

4.4 Rasseln als Klangfarben-Stimuli

Auf der Suche nach geeigneten Klangfarben-Stimuli wurden im weiteren zunächst ungeachtet der Durchführbarkeit einige Idealbedingungen der für die Untersuchung der Klangfarbenwahrnehmung bei Vorschulkindern passenden Klangfarben überlegt. Es wäre ideal, wenn Kinder die Klangfarben beispielsweise in Form von identisch aussehenden Instrumenten selber vergleichen könnten. Dies setzt voraus, daß Vorschulkindern die Handhabung und Spielweise der Instrumente möglich ist. Das bedeutet, daß die Instrumente nicht zu groß und zu schwer sein dürfen, und die Spielweise an die noch nicht sehr weit entwickelte Feinmotorik der Kinder im Vorschulalter angepaßt ist. Andererseits müssen die Instrumente bei identischem Aussehen unterschiedliche Klänge produzieren.

Schließlich wurde das Problem durch die Herstellung von Rasseln gelöst. Dafür wurden leere Filmdosen zunächst auf gleiche Resonanzeigenschaften geprüft und mit unterschiedlichen Materialien gefüllt. Von jedem Rasselpaar wurden Spektralanalysen angefertigt. Die Füllniete-Hallen waren beispielsweise Perlen, Büroklammern, Glaskugeln, Pailletten und Stecknadeln. Die Rasseln sehen erstens genau gleich aus und können verschieden gefüllt werden, so daß sich differenzierte Klänge ergeben. Weiterhin können diese Rasseln aufgrund ihrer geringen Größe und des niedrigen Gewichts von Vorschulkindern leicht in die Hand genommen und geschüttelt werden.

Nach der Festlegung der Klangfarben-Stimuli stellt sich nun die Frage der verwendbaren Methode. Viele Untersuchungsmethoden beruhen auf Paarvergleichen. Da die Herstellung von identisch klingenden Paaren bei den Rasseln möglich ist, ergeben sich die Möglichkeiten der Anwendung der Diskriminierungsmethode (gleich–verschieden) und der „Matthing“-Methode (Zuordnung von Vergleichs- zu Teststimulus). Bei der letzten Methode könnten zu einer „Test-Rassel“ alle anderen Rasseln geschüttelt werden, bis die richtige, gleichklingende Rassel gefunden ist. Dies erfordert jedoch von den Probanden viel Geduld.

4.5 Das „Klangmemory“

Da die Aufmerksamkeitsspanne von Vorschulkindern noch nicht sehr groß ist, sollte die Untersuchung als Spiel durchgeführt werden. Das Ergebnis dieser Überlegungen war ein „Klangmemory“. Nach dem Prinzip des Bilder-Memorys werden von den Spielern abwechselnd zwei Rasseln geschüttelt. Sind sie gleich, hat der Spieler ein Paar gewonnen; sind sie verschieden, werden sie an ihren Platz zurückgestellt.³ Damit werden die Diskriminierungsmethode (Beurteilung von gleich und verschieden auf der Suche nach Paaren) und die Matching-Methode (Zuordnung einer Rassel zu einer Gleichklingenden) kombiniert. Es sind zehn Paare im Spiel. Diese Anzahl erwies sich nach Vorversuchen als günstig. Die Paare sind so zusammengestellt, daß sie teilweise recht ähnlich klingen, und teilweise deutlich verschieden sind. Die Paarelemente klingen jeweils identisch.

Die Versuchsdurchführung sieht so aus, daß die Versuchsleiterin jeweils einzeln mit jedem Kind spielt. Um die Urteile des Kindes zu erhalten, entscheidet das Kind bei jedem Spielzug — also auch bei der Versuchsleiterin — ob das Paar gleich oder verschieden ist. Nach Spielende werden die Paarkombinationen beider Spieler in einen vorbereiteten Bogen eingetragen. Alle Rasseln sind am Boden unauffällig gekennzeichnet, so daß die Überprüfung der Kombinationen leicht möglich ist. Nach der Auswertung kann sowohl die Anzahl der richtigen Zuordnungen festgestellt werden, wie auch eventuell häufig vorkommende falsche Zuordnungen. Für jedes Kind ergibt sich dann eine individuelle Punktsomme. Die Ergebnisse bzw. die Punktsommen der Kinder können hinsichtlich der verschiedenen Altersgruppen, des Geschlechts und des Besuchs der Musikschule (Musikalische Früherziehung) verglichen werden.

5 Diskussion

Die Durchführbarkeit des Klangmemorys erwies sich in einer erfolgreichen Untersuchung. Als *Nachteil des Klangmemorys* könnte man

3 In einer Untersuchung zum originalen Bilder-Memory fand SCHUMANN-HENGSTELER (1993) bei vier- und sechsjährigen Kindern keinen Unterschied in der globalen Spielleistung und der Effizienz des Spielaufbaus. Auch 5-10jährige Kinder unterschieden sich nicht in ihrer Gesamtleistung (vgl. SCHUMANN-HENGSTELER 1995, 160). Daraus kann man schließen, daß die jüngeren Kinder gegenüber älteren beim Memory-Spiel nicht benachteiligt sind.

sehen, daß es auf eine bestimmte Art von Klängen beschränkt ist. *Vorteile* des Klangmemorys sind erstens die ökologische Validität. Beim Klangmemory können die Kinder durch das Schütteln der Rasseln selber die Klangfarben erzeugen, was im Vergleich zum Hören von Klangbeispielen eine natürliche Situation und eine andere Wahrnehmungsqualität ermöglicht.

Weiterhin war durch den Spielcharakter auch bei den Vierjährigen die Konzentrationsspanne ausreichend, so daß das Klangmemory, welches in der Regel 10 bis 15 Minuten dauerte, bis zum Ende gespielt werden konnte. Die Kinder haben gerne mitgespielt und ihnen gefielen offensichtlich die verschiedenen Klänge. An die verbalen Fähigkeiten der Kinder wurden kaum Anforderungen gestellt, da die Kinder nur angeben sollten, ob die Rasselpaare gleich oder verschieden waren. Damit stellt das Klangmemory eine altersgemäße Methode zur Untersuchung der Klangfarbenwahrnehmung bei Vorschulkindern dar.

Im Laufe der Beschäftigung mit dem Thema kam auch der Gedanke, für die Untersuchung den Computer einzusetzen. Deshalb soll als Ausblick hinzugefügt werden, daß das Klangmemory als Computerspiel programmiert wurde.⁴ Inwieweit es bei Vorschulkindern einsetzbar ist, bedarf noch weiterer Forschung.

Literatur

- ABEL-STRUTH, S. GROEBEN, U. (1979): Musikalische Hörfähigkeiten des Kindes. Frankfurter Hörversuche mit 5-7jährigen Kindern und Literaturbericht, in: ABEL-STRUTH, S. (Hrsg.): Musikpädagogik, Forschung und Lehre, Band 15, Mainz.
- AMERICAN STANDARDS ASSOCIATION (1960): Acoustical Terminology SI, 1 1960, New York.
- BERGER, K.W. (1964): Some factors in the recognition of timbre, *Journal of the Acoustical Society of America*, Vol. 36, No. 10, 1888-1891.
- BISMARCK, G. von (1972): Extraktion und Messung von Merkmalen der Klangfarbenwahrnehmung stationärer Schall; Diss. Technische Universität München.
- BREGMAN, A.S. (1990): Auditory scene analysis. The perceptual organization of sound, Cambridge, London.

4 Die Programmierung nahm Priv.-Doz. Dr. R. GROTHMANN vor, der das Klangmemory als erwachsene Versuchsperson kennenlernte. Das Klangmemory ist über <ftp://ku-eich-staett.de/pub> abrufbar.

- BRÖMSE, P. (1970): Musik im Vorschulalter, in: CORRELL, W. (Hrsg.): Lernen und Lehren im Vorschulalter, Donauwörth, 58-81.
- COLWELL, R. (1970): The development of the Music Achievement Test Series, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 22, 57-73.
- FASSBENDER, C. (1993): Auditory grouping and segregation processes in infancy, Norderstedt.
- FREED, D.J. (1990): Auditory correlates of perceived mallet hardness for a set of recorded percussive sound events, *Journal of the Acoustical Society of America*, Vol. 87, No. 1 (Jan), 311-322.
- GORDON, E. (1981): Wie Kinder Klänge als Musik wahrnehmen. Eine Längsschnittuntersuchung zur musikalischen Begabung, in: BEHNE, K.-E. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung, Band 2: Musikalische Sozialisation, Laaber, 30-63.
- GREY, J.M. (1975): An exploration of musical timbre using computer-based techniques for analysis, synthesis and perceptual scaling, Diss. Stanford University 1975 (Report No. STAN-M-2, Department of Music, Stanford University).
- GROSS, D.; MILLER, M.M.; PICK, A. & PALMER, C.F. (1987): Children's perception of the unity of musical events. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore, MD,
- HANDEL, S. (1991): Listening. An introduction to the perception of auditory events, 2. cd., Cambridge, Mass.
- HESSE, H.-P. (1972): Die Wahrnehmung von Tonhöhe und Klangfarbe als Problem der Hörtheorie, Veröffentlichungen des Staatlichen Instituts für Musikforschung Preussischer Kulturbesitz, Band VI, Köln.
- KENDALL, R.A. (1986): The role of acoustic signal partitions in listener categorization of musical phrases, *Music Perception*, Vol. 4, No. 2, 185-214.
- KRUEGER, V.R. (1974): The development and evaluation of a self-instructional program for teaching recognition of selected music timbres at the elementary level, Doct. Diss. University of Southern California, DAI 1974, 35, p. 3039-A.
- LICHTE, W.H. (1941): Attributes of complex tones, *Journal of Experimental Psychology*, Vol. 28, No. 6, 455-480,
- LIEBE, A. (1958): Die Leistung der deutschen Sprache zur Wesensbestimmung des Tones. Eine systematisch-historische Untersuchung an Töneigenschaftsbezeichnungen, Habilitationsschrift, Berlin (zitiert nach Thies, 1982).
- MCADAMS, S. (1993): Recognition of sound sources and events, in: MCADAMS, S. BIGAND, E. (Eds.): Thinking in sound. The cognitive psychology of human audition, Oxford, 146-198.

- MEYER-DENKMANN, G. (1984): Wahrnehmungspsychologische und neurophysiologische Aspekte des Musikhörens, in: KLEIN, G. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung, Band 5: Kind und Musik, Laaber, 151-169.
- MONTADA, L. (1995): Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean PIAGETS, in: OERTER, R. & MONTADA, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, 3. vollst. überarb. u. erw. Aufl., Weinheim, 518-560.
- NAMBA, S. (1992): Loudness and thnbre of non-steady state noise, in: Proceedings of the 14th International Congress on Acoustics, 3-10 September 1992, Beijing, China, Vol. 4, P 10,
- RASCH, R. A. & PLOMB, R. (1982): The Perception of Musical Tones, in: DEUTSCH, D. (Ed.): The psychology of music, New York, 1-24.
- REUTER, C. (1995): Der Einschwingvorgang nichtperkussiver Musikinstrumente, Frankfurt (= Europäische Hochschulschriften, 36 148).
- SCHELLBERG, G. (1997): Zur Entwicklung der Klangfarbenwahrnehmung von Vorschulkindern, Diss. Universität Münster.
- SCHENK-DANZINGER, L. (1995): Entwicklungspsychologie, 23. Aufl., Wien.
- SCHUMANN-HENGSTELER, R. (1995): Die Entwicklung des visuell-räumlichen Gedächtnisses, Göttingen.
- SOLOMON, L.N. (1958): Semantic approach to the perception of complex sounds, *Journal of the Acoustical Society of America*, Vol. 30, Na 5, 421-425.
- THIES, W. (1982): Grundlagen einer Typologie der Klänge, Hamburg (= Schriftenreihe zur Musik, Band 20).
- TREHUB, S.E., ENDMAN, M.W. & THORPE, L.A. (1990); Infant's Perception of Timbre: Classification of Complex Tones by Spectral Structure, *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 49,300-313.
- ZENATTI, A. (1981): Psychologische Aspekte der musikalischen Entwicklung des Kindes in Beziehung zu seiner Umgebung, in: BEHNE, K.-E. (Hrsg.), Musikpädagogische Forschung, Band 2: Musikalische Sozialisation, Laaber, 64-73.

Dr. Gabriele Schellberg
Domplatz 2
85072 Eichstätt

Möglichkeiten und Grenzen eines gestaltpädagogischen Unterrichtskonzeptes im Gesangsunterricht mit Erwachsenen

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung : Fachgeschichte
- Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. - Essen: Die Blaue Eule 1997. (Musikpädagogische
Forschung. Band 18)*

1 „Einladung“

Im Rahmen meiner mehrjährigen Tätigkeit als Gesangspädagogin konnte ich viele positive Erfahrungen mit der gestaltpädagogisch ausgerichteten Vermittlung des Singens sammeln. Im klanglichen Ergebnis und in Äußerungen meiner SchülerInnen begegne ich immer wieder der Erkenntnis, daß mit Hilfe der Einbindung gestaltpädagogischen Vorgehens in den gesangspädagogischen Prozeß erstaunliche stimmliche Klangqualitäten erschlossen werden können:

„Wahnsinn, das klingt ganz anders als vorher; der Klang hat Power' und ist richtig glänzend“, strahlt mich eine Schülerin an, nachdem wir eine Phantasiereise zum Thema „Die Stimme erzeugt Klangwellen“ und eine daran anschließende mit Körperbewegungen verbundene Stimmübung durchgeführt haben.¹

Nach einer Dreiklangübung, die in einen an das Gesicht gehaltenen Luftballon hineingesungen und bei der auf das Spüren der von der Stimme im Medium Luftballon erzeugten Vibrationen fokussiert wird², äußert sich eine Schülerin folgendermaßen: *„Ich habe das erste Mal auch leise hoch gesungen.“* Eine andere Schülerin, die bereits vorher Gesangsunterricht hatte, beschreibt ihre Erlebnisse bei dieser Übung mit den Worten: *„Ich konnte zum ersten Mal den Nasen- und Rachenraum erahnen, wo ja die Stimme 'sitzen' soll, was ich immer sehr schwierig fand.“*³

1 Sowohl eine Phantasiereise als auch körper- bzw. bewegungsbezogenes Agieren sind methodische Vorgehensweisen, die in einem gestaltpädagogischen Unterricht häufig zum Einsatz kommen,

2 Die taktile Wahrnehmung vollzieht sich hierbei vor allem über die Finger, die den Luftballon halten, die Lippen sowie sämtliche Gesichtspartien, die vom Luftballon berührt werden.

3 Eine Erläuterung für 'Gesangskenner': Es geht z.B. bei der erstgenannten Schülerin darum, daß sie sich über die Erfahrung der feinen, zarten Vibrationsempfindungen (vor allem im Gesichts- (sprich) Kopfbereich) erstmalig einen Zugang zu ihrem Kopffregister verschaffen konnte. Der Einsatz dieses auf die feinen Randschwingungen der Stimmlippen (den sog. Stimmbändern) beruhende Stimmregisters (vgl. Hussler/Rood-Marling

Diese Beispiele könnten auf meine Leserinnen zunächst ein wenig 'befremdlich' wirken, was verständlich ist, denn über das eigene Erleben werden solche Vorgehensweisen – vor allem in ihrer „Tiefe“ – natürlich leichter nachvollziehbar, als dies anhand eines kurzen Einstiegstextes möglich ist. Dennoch hoffe ich, daß obige Beispiele als eine Einladung dienen können, darüber nachzudenken, daß gestaltpädagogisches Agieren zu einem intensiven (Selbst-)Erleben in der Auseinandersetzung mit gesangsrelevanten Themen anregen will, damit sich die Gesangsschülerinnen ihre Gesangsfähigkeiten erschließen können.

Um zu erreichen, daß also beispielsweise die für den Gesang notwendige „Registerkoordination zum Einheitsregister“ für die Schülerinnen nicht ein schwer zugängliches Abstraktum bleibt, setzt gestaltpädagogisches Agieren im Gesangsunterricht dort an, wo erlebnis- und wahrnehmungsintensivierende Situationen entstehen, die einen individuell nachvollziehbaren Zugang zum Unterrichtsinhalt und damit eine personenzentrierte Stimmausbildung ermöglichen.

Das methodische Repertoire der Gestaltpädagogik hierzu besteht z. B. im **Umgang mit Materialmedien, Identifikationsübungen, Imaginationstechniken, Bewegungselementen** etc. Dieses Methodenrepertoire kann jedoch nur dann sinnvoll zum Einsatz kommen, wenn die damit initiierten Situationen bewußt auf den theoretischen Grundlagen des Gestaltansatzes aufbauen. Ansonsten besteht die Gefahr, daß sich das Unterrichtsverständnis quasi zur Ausrichtung eines „bunten aber uneffektiven Spektakels“ hin entwickelt, weil die für einen **fundierten gestaltpädagogischen** Ansatz notwendigen Grundvoraussetzungen verlorengehen. M.E. ist es nicht ganz von der Hand zu weisen, daß bei manchen Veröffentlichungen, die sich auf die Gestaltpädagogik berufen, eine dahingehende Tendenz vorliegt, weshalb ich im Rahmen dieses Textes einen Beitrag dazu leisten möchte, dieser entgegenzuwirken.

Bei den Erörterungen eines auf der theoretischen Basis des Gestaltansatzes beruhenden Vorgehens im Gesangsunterricht werde ich mich vor allem auf zwei grundlegende Prinzipien des Ansatzes, und zwar auf

1965), war ihr zuvor nicht möglich gewesen. Der zweitgenannten Schülerin wurde durch die Übung ein Phänomen erlebbar und klarer, das im Rahmen der Gesangspädagogik als der „Stimmsitz“ bezeichnet wird. Durch einen physiologisch optimalen Einsatz des Stimmapparates können nämlich *im Kopf* Vibrationsempfindungen entstehen (Hussler/Rodd-Marling 1965, 99f). Die äußerlich im Luftballon erfahrbaren Vibrationen erleichterten der Schülerin eine Vorstellung von diesem Geschehen und regten sie *dazu* an, mit Hilfe des Stimmorgans, ähnliche Empfindungen auch innerhalb des Körpers zu „erzeugen“ und damit den gesangspädagogisch anzustrebenden Stimmansatz zuzulassen. Je optimaler bei der Durchführung dieser Übung der „Stimmansatz“ ist, desto mehr Vibrationen sind dann wiederum auch im Luftballon zu spüren.

das **Figur-Grund-Prinzip** sowie das **Kontakt-Prinzip** beziehen. Weitere grundlegende Kennzeichen der Gestaltpädagogik sind: Steigerung der (Selbst)Bewußtheit (**Awareness**), **Prozeßorientierung**, **Hier-Und-Jetzt-Prinzip**, **Persönlich bedeutsames Lernen und Lehren**, **Lernen durch eigenes Tun und Verantwortlichkeit**.

Im Rahmen dieses Textes möchte ich exemplarisch aufzeigen, was einen nach dem Gestaltansatz ausgerichteten Gesangsunterricht ausmacht und welche Grenzen sich hierbei erkennen lassen.

Das Figur-Grund-Konzept als die Grundlage des Gestaltansatzes

Die wichtigste Erkenntnis der Gestaltpsychologie (WERTHEIMER, KÖHLER, KOFFKA) liegt darin, daß das, was eine Person wahrnimmt, von ihr selbst strukturiert und geordnet ist (POLSTER/POLSTER 1995, 40). Dabei nimmt das Individuum innerhalb einer Situation dasjenige Phänomen wahr, das seinem augenblicklichen Interesse (Bedürfnis) entspricht. Der hierbei als der Vordergrund der Wahrnehmung herausgefilterte Ausschnitt des Gesamtumfeldes wird als Figur (Gestalt) bezeichnet, während alle übrigen Phänomene den Grund bilden (vgl. sämtliche Gestaltliteratur).⁴

Auf den Grundlagen der Gestaltpsychologie und der Gestalttheorie (hiermit sind vor allem Namen, wie METZGER und - im soziologischen Bereich - LEWIN zu verbinden) entwickelte sich die Gestalttherapie. Dieser vornehmlich auf Frederik PERLS zurückzuführende Ansatz, ist als die Basis der Gestaltpädagogik zu betrachten.

Von den Gestalttherapeuten PERLS / HEFFERLINE / GOODMAN (im folgenden P/H/G) wird als die Grundlage des „Wachstums“ eines Individuums das Verhältnis zwischen Figur und Grund als ein „Prozeß dauernden und doch sinnvollen Vortretens und Zurückweichens“ verstanden. Dieses „Wechselspiel von Figur und Grund“ (1995 (b), 16) kann jedoch dadurch gestört sein, daß eine Figur nicht in den Grund zurückweicht, um 'Platz für eine neue Gestalt zu machen' (fixierte Ge-

4 Beispielsweise könnten sich bei ein und demselben Konzert einer Sopranistin unterschiedliche Gestalten herausbilden. Während die/der erste ZuhörerIn, der/die selbst SängerIn ist, darauf achtet, ob die Intonation der darstellenden SängerIn sauber ist, könnte eine zweite Person von dem modischen Kleid fasziniert sein, die dritte — inspiriert durch den emotionalen Gehalt des Stückes und des Vortrags — könnte in „Liebeserinnerungen“ schwelgen etc. All diejenigen Phänomene der Gesamtsituation des Konzertes, die von den jeweiligen ZuhörerInnen nicht wahrgenommen werden und sich somit nicht als Figur im Vordergrund befinden, bilden den (Hinter-) Grund.

stalt) (vgl. L. PERLS 1989, 98). Bei einer/einem Sängerin könnte dies beispielsweise bedeuten, daß sie unbedingt das hohe C erreichen will, nur noch daraufhin arbeitet und diese Figur auch nicht in den Grund entlassen kann. Dadurch wird die Gestalt der „Fundierung ihrer Stimme durch die Tiefe“ ausgeschlossen, eine einseitige Orientierung die u.U. zur Stimmschädigung führen kann.

Der für die Entfaltung des Individuums notwendige Fluß in der Figur-Grund-Bildung kann weiterhin dadurch gestört sein, daß bestimmte Anteile sich im Grund befinden, deren figürliches Hervortreten vom Individuum unterdrückt werden. „Der Hintergrund ist daher als Quelle für neue Figuren nicht frei verfügbar“ (POLSTER/POLSTER) 1995, 44). Auf diese Art und Weise können dem Individuum wichtige Erkenntnisse entgehen, die mit diesen unterdrückten Teilen in Verbindung stehen. Ferner muß viel Kraft für die Unterdrückung verwendet werden, die dann für die Herausbildung einer neuen Figur verlorengeht (vgl. P/H/G 1995 (a), 228). Diese verdeckten „Anteile“ (wieder) zugänglich zu machen, wird deshalb im Gestaltansatz als eine Quelle für die Entwicklung neuer Erkenntnisse betrachtet. Beispielsweise wurde mir während der Arbeit an diesem Text deutlich, daß mich eine solche sog. ungeschlossene Gestalt beim Schreiben hinderte.

Zur Ausgangssituation meines Vortrags oder „Was hat mein Grund mit diesem Text zu tun?“

Seit fast 1 1/2 Wochen saß ich vor meinem Computer, um für die diesjährige AMPF-Tagung meinen Vortragstext zu verfassen. „Alles, was Du hier schreibst, ist theoretisch fundiert und korrekt erörtert“, so dachte ich, wurde aber immer unruhiger dabei. Mein Arbeitstempo verlangsamte sich und ich kämpfte gegen meine Unzufriedenheit beim Schreiben an. Ich dachte wehmütig an den praktizierten Gesangsunterricht, an die Effektivität, deren hörbares Ergebnis mich immer wieder aufs Neue überrascht. Was blieb hier davon übrig?

In dem Augenblick aber, in dem ich meinem nun einmal vorhandenen Unbehagen seine „Anwesenheit gestattete“ und somit die Herausbildung der Figur („Ich bin beim Schreiben unzufrieden“) zuließ, statt sie immer wieder zu unterdrücken, stellte sich mit ihr auch prompt das folgende und für meine Arbeit dann grundlegende 'Aha-Erlebnis' ein: „Mit dem, was Du hier machst, wird der Ansatz, den Du vertrittst ad absurdum geführt. Du kannst zwar den Ansprüchen an einen wissen-

schaftlichen Vortrag im allgemeinen, nicht aber dem Gestaltansatz im speziellen gerecht werden, wenn Du nur seine theoretische Seite darstellst. Ein wichtiger gestalttherapeutisch/gestaltpädagogischer Begriff ist doch die Awareness, die Bewußtheit. Dabei geht es um Tiefe und Intensität im Erleben!

Ohne das einzubringen, was es am gestaltpädagogische Ansatz zu erleben, fühlen, wahrnehmen gibt, fehlt Deinen Aussagen eine wichtige 'Erkenntnisquelle' und das macht Dich unzufrieden.“

Erst in dem Augenblick, wo ich dies Unbehagen zuließ und es anerkannte, wurde mir also klar, daß dieses Gefühl seine unbedingte Berechtigung hat, denn eine ausschließlich theoretische Vorgehensweise ginge an der Erkenntnistheorie des Gestaltansatzes, dem sogenannten Kritischen Realismus, vorbei. Dieser beinhaltet, daß die Wirklichkeit nicht nur aus einer „Sachwelt“, sondern *gleichzeitig* auch aus einer „psychologischen (emotionalen) Welt“ als das, was die einzelne Person von dieser Sachwelt wahrnimmt, besteht, wobei die eigene psychologische Wahrnehmungswelt die einzige Zugangsmöglichkeit für das Individuum darstellt. Beide Bereiche werden als gleichbedeutsame Aspekte an ein und derselben Sache verstanden, so wie die zwei Seiten einer Medaille.⁵ Dies immer zu berücksichtigen, muß deshalb das Ziel gestaltorientierten Vorgehens sein.

Gestaltpädagogisches Agieren im Gesangsunterricht

Ein Vorwurf, welcher der Gestaltpädagogik immer wieder entgegengebracht wird, ist der einer „schwachen theoretischen Fundierung“. Diese wird damit begründet, daß das Interesse der Pädagoginnen mehr in der Entwicklung methodischer, statt theoretischer Grundlagen liege (FATZER 1993, 36).

Eine mangelnde theoretische Fundierung zur Erklärung und Ausrichtung des methodischen Verhaltens ist m. E. sicherlich ein entscheiden-

5 Weil eine ausführlichere Erörterung dieser recht komplexen Erkenntnistheorie den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, sei an dieser Stelle auf weitergreifende Literatur verwiesen, wie z.B.: Metzger, Wolfgang: Psychologie. Die Entwicklung ihrer Grundannahmen seit der Einführung des Experiments, 5. Aufl., Darmstadt 1975 // Tholey, P./Utecht, K.: Schöpferisch träumen, Niedernhausen 1987 // Flinte W./Runge R./ Walter H.-J.: Biedenkopfer Gespräche; „Ganzheitlichkeit“ als Forschungsprinzip und als Prinzip individueller Lebensgestaltung, Essen 1989

des Problem für den noch recht jungen Ansatz der Gestaltpädagogik⁶. Sie ist z.B. mitverantwortlich für die der Gestaltpädagogik häufig entgegengebrachten Kritik, daß ihre – den emotionalen Bereich der Schülerinnen ansprechenden – Methoden zur Manipulation der SchülerInnen führten. Eine anhand den gestalttheoretischen Grundlagen begründete Erörterung der Methoden könnte einem solchen Vorurteil entgegenwirken.

Ebenso ist es aber auch nicht empfehlenswert, die Theorie zu isolieren, ohne deren methodisch-praktische Relevanz erlebend miteinzubeziehen bzw. nachzuvollziehen, bedenkt man die Ausführungen der Gestalttherapeutin Laura PERLS: „Theorie und Praxis, das ist eine künstliche Dichotomie eines Ganzheitsprozesses“ (1989, 187). Nicht ein „Entweder-Oder“ kann dem Gestaltansatz gerecht werden, sondern nur ein „Sowohl-Als-Auch“ berücksichtigt die zwei Seiten ein und derselben Medaille.

Das Methodische theoretisch zu fundieren und die Theorie exemplarisch zu illustrieren, ist im Rahmen des Gestaltansatzes ein naheliegender, ja sogar erforderlicher Weg, den ich im folgenden Kapitel anhand eines Beispiels verfolgen möchte.

Praxisbeispiel⁷

Ein theoretisch fundiertes Übungsbeispiel sollte so ausgelegt sein, daß es im Sinne F. Perls' einen Kontaktprozeß ermöglicht (vgl. P/H/G 1995). Zum Verständnis des Begriffes Kontakt ist wichtig anzuführen, daß dieser eine „rein beschreibende Funktion“ hat, wie es „dem phänomenologischen Prinzip des Gestaltansatzes entspricht“ (FUHR/GREMMLER-FUHR 1995, 86). In diesem Sinne wird Kontakt als der Ort verstanden, „wo vormalig nicht wahrgenommenes oder undeutliches Erleben in den Vordergrund tritt als prägnante Gestalt“ (L. PERLS 1989, 109f). Dieser Ort entsteht durch Aktivität an der sog. Kontaktgrenze „zwischen mir und dem anderen“. Dabei spiegelt der Begriff der Kontaktgrenze durch die Bestandteile des „Kontaktes“ und der „Gren-

6 1977 gaben Petzold und Brown zum Thema Gestaltpädagogik ihren gleichnamigen Sammelband heraus (München; Pfeifer), der als das erste Werk seiner Art als „einschneidend“ gilt (BUROW 1993 (b), 33).

7 Daß sich bei der folgenden Beschreibung einer Übung bei der/dem Leserin nicht die gleiche Intensität in der Vorstellung des innerhalb einer solchen Übung gegebenen Potentials einstellen kann, wie bei deren eigenen, Erleben, nehme ich hierbei in Kauf und vertraue gleichzeitig auf die Praxiserfahrung und das Vorstellungsvermögen meiner LeserInnen.

ze“ das gestalttherapeutische Verständnis wider, daß diese Aktivität *gleichzeitig* von „Berührung und Trennung“ gekennzeichnet ist

Wie FUHR/GREMMLER-FUHR hervorheben, kann der Begriff der Kontaktgrenze leicht als etwas Dauerhaftes oder Statisches *mißverstanden* und damit fälschlicherweise als etwas, „auf das wir stoßen“ und welches „von uns losgelöst ist“ fehlinterpretiert werden. Genau diese statischen und von vornherein vorhandenen Grenzkonstruktionen sind aber im Verständnis des Gestaltansatzes nicht gemeint, denn die Kontaktgrenze wird erst VOM agierenden Individuum erschaffen. L. PERLS betont, daß der Kontaktbegriff „keinen Zustand, in dem man sich befindet oder nicht befindet beschreibt, „sondern *eine Tätigkeit*. Ich mache Kontakt, ich nehme Kontakt auf *an der Grenze zwischen mir und dem anderen*“ (1989, 109).

Es wird im folgenden also darum gehen, einen Aktionsrahmen zu schaffen, in dem diese Arbeit an der Grenze zwischen gesangsrelevanten Themen und dem individuellen Wahrnehmen, Erleben und Verarbeiten der Sängerinnen möglich wird. Hierfür muß ein methodisches Angebot geschaffen werden, das permanent ein „Beim-Gegenstand(Thema)-Sein“ bei immer gleichzeitigem „Bei-sich-Sein“ zuläßt, wobei keine Seite zugunsten der anderen aufgegeben werden muß und darf.

Bei der Ausarbeitung der folgenden Übung, die diesen Anforderungen m. E. gerecht wird, wurde ich vor allem durch die Erfahrungen angeregt, die ich als Workshopteilnehmerin bei TA KE TI NA – einer 'rhythmischen Körperarbeit' – sammeln konnte⁸ und die ich für die Stimmarbeit in meinem Gesangsunterricht nutzbar machte. Sie ist insbesondere für Anfangssituationen in der Stimmarbeit mit Gruppen konzipiert, kann aber unter dem thematischen Schwerpunkt „persönlicher Ausdruck mit der Stimme“ in verschiedenen Unterrichtsstadien eingesetzt werden.⁹

8 vgl. hierzu: FLATISCHLER, Reinhard: TA KE TI NA. Der Weg zum Rhythmus, Essen 1990

9 III meinem gestaltpädagogischen Gesangsunterricht habe ich diese bereits mehrmals, niemals allerdings exakt die oben beschriebene Sequenz durchgeführt. Weil die Lehrerin sich im Aktionsrahmen *der* Gestaltpädagogik immer am Prozeß- orientiert (vgl. BUROW 1993 b, 37, 1993 (a), 30, 223), können Gruppenimpulse zu Veränderungen der Verlaufsgestaltung führen und Variationen initiieren. BUROW betont die Notwendigkeit der »prinzipielle Veränderbarkeit der Planung“ (1993, (a)), die im Extremfall sogar so weit gehen kann, daß aufgrund der sich herausbildenden Gestalten (vgl. Kap. 2) ein

1. Die Gruppe steht im Kreis, das Gesicht ist zur Mitte des Kreises ausgerichtet. Alle beginnen mit der Schrittfolge: rechter Fuß Schritt seitwärts nach rechts/ linker Fuß seit daneben// linker Fuß Schritt seitwärts nach links/rechter Fuß seit daneben. (Beobachtungsimpuls: „Beobachte dabei, wie es sich anfühlt, wenn der Fuß abhebt und wie, wenn er wieder landet.“) In diese Bewegung wird möglichst der ganze Körper miteinbezogen. (Impuls: „Die Schritte geben einen Impuls durch den ganzen Körper.“) Jeder Schritt zur Seite wird mit einem Fingerschnipser der seitlich entsprechenden Hand verbunden. Diese Grundbewegung bleibt immer erhalten, auch dann, wenn (kurze und möglichst wenige) sprachliche Erläuterungen des nächsten 'Spielschrittes' nötig sind.
2. Nach einiger Zeit gibt die Gruppenleiterin dann das Wort „Hallo“ (noch gesprochen) mit dem rechten Schritt und Fingerschnipser an die rechte Nachbarin weiter. Diese gibt das „Hallo“ ebenfalls nach rechts weiter etc. Immer wenn im folgenden die Reihe wieder an die Gruppenleiterin kommt, kann sie weitere Impulse in das Spielgeschehen einbringen und 'nach rechts weiterleiten'. Ob dies je nach einmaligem Durchlaufen des Impulses durch den gesamten Kreis oder nach mehreren Runden der Fall ist, hängt von der Gruppendynamik ab:
3. Das „Hallo“ kann verändert werden. Die Sängerinnen können Stimmungen zum Ausdruck bringen, die ihnen augenblicklich „in den Sinn“ kommen. Das „Hallo“ kann lustig, traurig, frech etc. dargestellt werden, wobei meist schon automatisch mehr gesungen als gesprochen wird.
4. Das „Hallo“ kann zusätzlich mit kleinen Rufmelodien versehen werden.
5. Das neue Element des nächsten Impulses liegt im zusätzlichen Einsatz der linken Seite, gleichwohl die Reihenfolge (weitergeben nach rechts) eingehalten wird. Mit dem linken Schritt und Fingerschnipser können die Gruppenmitglieder je ihren eigenen Namen singen und mit dem rechten ein „Hallo“, das zu ihrer Stimmung paßt ausdrücken und „weitergeben“. (Vor allem bei Gruppen, deren Mitglieder sich noch nicht kennen, sollte diese Spielform mehrere Runden durchlaufen, um die Namen der anderen kennenzulernen).

völlig neuer Aktionsrahmen notwendig wird. Wahrnehmungsbereitschaft und Flexibilität sind deshalb unerläßliche Grundfähigkeiten einer GestaltpädagogIn.

6. Mit dem linken Handschnipser wird nun der Name eines anderen Gruppenmitgliedes aufgerufen, mit der Bewegung zur rechten Seite ein „begrüßendes Hallo“ dazu gesungen. Die so begrüßte Person ist dann an der Reihe und macht dies ebenso.
7. Die Kreisform wird aufgelöst und die Bewegungen zu Schritten durch den Raum (incl. Fingerschnipser) verändert. Die Personen gehen dabei frei durcheinander und wenn sie sich dabei begegnen, begrüßen sich wie bei 6.
8. Die Bewegungen bleiben, die sich treffenden Personen können sich „mit dem Hallo“ frei „unterhalten“, so *als* wäre Hallo das einzige Wort auf der Welt, welches aber auf ganz unterschiedliche Arten all das ausdrücken kann, was man „sagen“ möchte.
9. Gespräch über das Erlebte / evtl. anschließende Interventionen (sofort oder später).

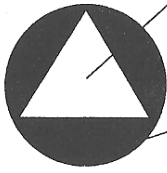
Das Unterrichtsbeispiel als Figur-Grund-Konstruktion

Der methodische Schwerpunkt meiner Übung ist das mit Hilfe der spielerischen Bewegungsformen eingebrachte Angebot zur Erschaffung eines Hintergrundes, vor dem sich stimmliche Aktionen als Figuren herausbilden können. Die Figur-Grund-Konstruktion meines Praxisbeispiels und dessen „Themenbezüge“ lassen sich wie folgt erörtern.

Erläuterung des Prinzips der Figur-Grund-Konstruktion als Grundlage einer gestaltpädagogischen Übungssequenz

Innerhalb des Beispiels kann die Körperbewegung (vgl. Übungsabschnitt 1) zunächst als der Vordergrund vor den anderen Bestandteilen der Gesamtsituation (z.13. 10 Personen mit unterschiedlichen Erwartungen an die Gruppenarbeit und an ihre Stimme treffen zum erstenmal, in einem Raum mit 23 °C, Holzfußboden etc. zusammen) verstanden werden.

Die Teilaspekte stimmlicher Funktionalität (*Sachaspekte*), die im Rahmen dieser ersten Aktionen von der Gruppenleiterin „angeboten“ und von den SchülerInnen in ihr *eigenes Erleben umgesetzt* werden können, sind der Einsatz des ganzen Körpers im allgemeinen und dessen Lockerung, die Koordination von Bewegungen im speziellen.



Figur(Diese besteht aus der Bewegung so wie der/die jeweilige SchülerIn sie im Augenblick wahrnimmt.)

Grund (Dieser besteht aus den nicht im Vordergrund stehenden Anteilen der Gesamtsituation, wie z. B. der Raumbeschaffenheit, und somit aus all dem, was die/der jeweilige SchülerIn im Augenblick nicht in seine/ihre Wahrnehmung miteinbezieht.)

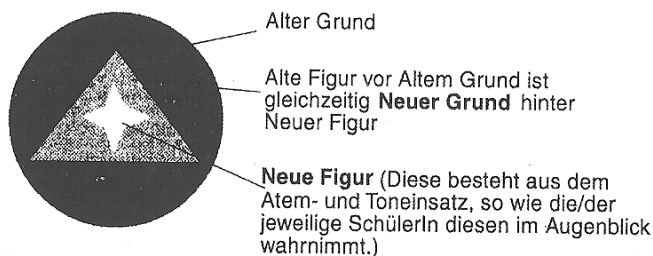
Nur mit dem Bezug zu den individuellen Gestalten, so die Gestalttheorie, kann die Schülerin an dieses Thema anknüpfen. So kann es sein", daß sich bei der einen Person während dieser Bewegung der Gedanke einstellt: „Mein Gott, ich falle immer wieder aus der Bewegung raus.“ Dieser Gedankengang ist ein Teil einer gesamten Gestalt, wobei die **ganzheitliche Betrachtungsweise** „das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ (VON EHRENFELDS) darauf verweist, daß die folgenden Teile nicht beziehungslos nebeneinander stehen, sondern aus ihrer Gesamtkonstellation heraus eine übersummativ Qualität, einen »Sinn« bilden. In diesem Beispiel könnte diese Qualität so benannt werden: „Ich habe kaum Bezug zu meinem Körper.“ Die Teile dieser übersummativen Gestalt könnten folgende sein: a.) in Bewegung sein und dies spüren, b.) sehen, daß man der/dein Nachbarin auf die Füße tritt, c.) spüren, daß der Körper stolpert, aus der Balance gerät, d.) hören, daß der Fingerschnipserrhythmus „falsch“ einsetzt ui.

Im Sinne des LEWINSchen Verständnisses des „Feldes zur gegebenen Zeit“ (LEWIN 1963) kann die derzeitige Sicht von der Vergangenheit ebenso ein — von anderen Teilen der Gestalt beeinflusster und diese wiederum selbst beeinflussender — Teil dieser Gestalt sein: e.) „Da sieht man es ja wieder, ich war schon immer unbeweglich.“ Selbiges gilt auch für die Sichtweise der Zukunftsperspektive: f.) »Ich habe Angst, bald einzurosten.“ Wichtig ist, daß im Gestaltansatz nicht versucht wird, die Zeitfaktoren „Vergangenheit“ und „Zukunft“ sozusagen in ihrem Ursprung zu erfassen und an diesen anzuknüpfen (was die Psychoanalyse versuchen würde). Ebenso wenig sollen die Zukunft und Vergangenheit im Selbstverständnis des Ansatzes eliminiert werden. Diese „Zeiten“ werden nur in der „aktuellen“ Sicht, die das Individuum von dieser Zeit

10 Die folgende Gestalt zeigt - wie alle späteren Beispiele - Verbindungen zu Geschehnissen bei der von mir durchgeführten Übungen auf, sie ist jedoch zum Zweck einer möglichst greifbaren, einfach verständlichen Illustration kreiert.

hat, berücksichtigt, denn nur diese hat tatsächliche Handlungsrelevanz. Im Bezug zum derzeitigen Erleben gilt das Hier-Und-Jetzt-Prinzip. zur Beschreibung dieser möglichen Gestalt wählte ich absichtlich ein „Negativbeispiel“, um die Brisanz und den großen Umfang noch mehr zu verdeutlichen, der sich in einem kleinen Bausteinchen einer solchen Übung als Gestalt herauskristallisieren kann. Nicht alle Teile oder gar die Existenz des Ganzen sind der/dein Sängerin unbedingt immer bewußt. Off werden diese aber in einem an die Erlebnisse anschließenden Gespräch und/oder bei eventuellen darauf aufbauenden weiteren Interventionen als die eigenen Gestalten erkannt und „prägnanter“. Trägt das Gruppenklima durch gegenseitiges Vertrauen und Akzeptanz, so kann die Aussagekraft dieser Gestalt für die/den Schülerin eine wichtige Chance bedeuten, sich mit der so gemachten Erkenntnis im weiteren Verlauf des Unterrichtes auseinandersetzen zu können.

Doch nun von der Erörterung einer speziellen Gestalt zurück zur Konstruktion des obigen Praxisbeispiels. Nach einiger Erfahrung mit den körperorientierten Bewegungselementen können diese in den Hintergrund rücken (weil sie „beherrscht“ werden und dadurch nicht mehr so interessant erscheinen) und so Platz für neue Figuren schaffen. Es entsteht sozusagen ein Grund (Bewegungsmuster), welcher die Figur vor einem anderen Grund (Ausgangssituation) *ist* usw., denn der Gestaltansatz geht davon aus, daß Menschen „quasi ineinandergefaltete Hierarchien von Figur-Grund-Auflösungen zu bilden in der Lage sind“ (FUHR/GREMMLER-FUHR 1995, 61). Die nächste Figur, die sich vor diesem Bewegungshintergrund herausbilden kann, besteht in der *individuellen Erfahrung* des „gezielten“ Atem- und Toneinsatzes (Abschnitte 2-ca.4), wobei auch diese, bei einer für das Individuum ausreichenden Erfahrung, in den Grund zurückweichen kann.



Der Hintergrund bietet eine Stützfunktion

Der **Grund** ist der Kontext, in dem ein Element erscheint (P/H/G 1995 (b) 15); er verleiht „der jeweiligen Gestaltbildung im Vordergrund Bedeutung“. Dabei hat der Hintergrund **Stützfunktion** (L. PERLS 1989, 94, 111), eine „Eigenschaft“ die, wie ich im folgenden erörtern werde, vor allem im Umgang mit dem intimen Instrument Stimme sinnvoll sein kann.

Jeder Mensch hat seinen eigenen Stimmklang. Wir können beispielsweise eine Person anhand ihrer Stimme am Telefon identifizieren. Die Stimme ist von unserer jeweiligen *Stimmung* abhängig und viele Autoren – vor allem aus dem therapeutischen Bereich – betonen den Ursprung des Wortes „personare“ als „durchtönen“ und verweisen darauf, daß die Person des Menschen durch seine Stimme hindurchtönt (COBLENZER/MUHAR 1989, 6, vgl. z.B. auch HEGI 1988, RITTNER 1991). Dies macht die Stimme zu einem äußerst intimen Musikinstrument.

Im Gesang die Stimme zu erheben, ist aufgrund dieser Intimität nicht selten mit Unsicherheiten und -Ängsten besetzt¹¹, die es dem Individuum erschweren können, mit oder gar vor anderen zu singen; dies wird als peinlich abgelehnt.¹² Mit gestaltpädagogischem Vokabular ausgedrückt, kann dies dazu führen, daß das gemeinsame oder gar das vor anderen darstellende Singen nur sehr schwer oder gar nicht als Gestalt zugelassen wird. Die Verfügbarkeit dieser Gestalt ist im Sinne der Gesangspädagogik jedoch wichtig, denn der Gesang erfordert als Sache eine Fähigkeit zur singenden Darstellung.

Im Sequenzabschnitt 3-6 vorbereitet, ist der freie, individuelle Stimmausdruck insbesondere Schwerpunkt der Übungsteile 7-8. Die Herausbildung einer Gestalt, die in der thematischen Verbindung mit dem individuellen Stimmausdruck steht als dem, was dies z. Zt. für die einzelnen SchülerInnen bedeutet), wird innerhalb dieser Übungsabschnitte durch den „Bewegungshintergrund“ gestützt. Seine Stützfunktion liegt

11 Oft ist damit die mehr oder weniger ausgeprägte Sichtweise und Selbstaussage verbunden, »nicht singen zu können«. Diese Behauptung ist nach SCHORN „meistens Ausdruck und Ergebnis eines langen Internalisierungsprozesses von (Wert)urteilen, Entmutigungen, Verletzungen, biographischen, sozialen und kulturellen Behinderungen“ (1991, 9).

12 Dies (und damit muß eine Gesangspädagogin rechnen) kann auch bei denjenigen Personen der Fall sein, die sich durch ihre freiwillige Teilnahme an einer Gesangsgruppe oder im Einzelgesangsunterricht aktiv in eine „Situation“ begeben, in der sie sich gesanglich darstellen „müssen“.

vor allem im hörbaren und gleichzeitig körperlich fühlbaren rhythmischen Element. Er bildet für die Akteurinnen einen Orientierungsrahmen, indem er immer den nächsten Einsatz – und damit einen Rahmen innerhalb dessen man sich frei äußern kann – vorgibt. Er vermittelt ferner ein Verständnis dafür, durch den gemeinsam dargestellten Rhythmus ein Teil der Gruppe zu sein etc.

Als ordnendes und strukturierendes Prinzip ist der Rhythmus des Hintergrundes zusätzlich mit Gesten des Sich-Begegnens und Verabschiedens, des Gehens und Nehmens von klanglichen Aussagen verbunden. Er schafft eine gewisse Sicherheit, die erleichtert, was ohne sie schwieriger und manchmal sogar unmöglich gewesen wäre, nämlich die Herausbildung folgender möglicher thematischer Figuren: „Ich singe vor anderen“, „Ich nehme mit Hilfe meiner Stimme Kontakt zu anderen Menschen auf“, „Ich drücke mich mit meiner Stimme aus, kann mit meiner Stimme, unabhängig vom Wort, etwas zum Ausdruck bringen“. Und vor allem können Klanggestalten unterschiedlichster Couleur entstehen, die die Gruppenmitglieder sich (vor dieser Übung) selbst nicht zugetraut hätten.

An dieser Stelle ist es wichtig noch einmal zu betonen, daß die exemplarische Illustration des obigen Praxisbeispiels nicht dahingehend interpretiert werden darf, daß Gestalten regelrecht planbar wären. Das, was sich herausfiltert, ist immer abhängig von der Wahrnehmung der einzelnen Gesangsschülerinnen. Gestaltenbildungen, die mit dem stimmlichen Selbstaussdruck zusammenhängen, sind aufgrund der im Aktionsrahmen eingebetteten (Sach-)Themen (Stimmungen ausdrücken, Personen begegnen und sich stimmlich mit ihnen austauschen, etc.) zwar wahrscheinlich, es kann aber genausogut sein, daß eine Person, entsprechend ihres derzeitigen Bedürfnisses, andere Themen im Prozeß herausbildet.¹³ Es geht niemals darum, sozusagen „richtige“ oder „falsche“ Figuren zu erkennen, sondern immer darum, an das anzuknüpfen, was sich innerhalb des Kontextes für diese Person als Gestalt herausbildet. Dies ist der (ihr zur Zeit einzig mögliche) Zugang auf dem Weg Ihrer persönlichen Stimmentwicklung.

13 Sie könnte z.B. (beim Übungsabschnitt 7-8) das Treffen der anderen Gruppenmitglieder und den stimmlichen Ausdruck zum Hintergrund strukturieren, vor dem sich das Körperempfinden (z.B. als die Gestalt: „Ich fühle mich steif.“) abhebt. Inwieweit der Hintergrund der Gestalt eine Bedeutung verleiht (wie z.B. „Wenn ich anderen begegne, bin ich steif.“), müßte ebenfalls berücksichtigt werden.

Abschlußgedanken

„Bleib' an der Gestalt dran!“. Dies ist eine in Gestaltkreisen häufig verbal geäußerte Aufforderung, die das Agieren mit dem Gestaltansatz pointiert darstellt und die gleichzeitig auf mehrere Aktionsgrundlagen verweist.

Über das Agieren im gestaltpädagogischen Gesangsunterricht

Als Grundorientierung bedeutet diese Aufforderung: „Bleib“ an der Erkenntnis der Gestaltpsychologie 'dran',, daß sich Wahrnehmung und Erleben in Gestaltbildung manifestiert. Um es einmal überspitzt zu formulieren, bedeutet dies für mich als Gesangspädagogin, daß ich meinen SchülerInnen keine auf physiologischen Erkenntnissen des Gesangs aufbauenden Lerninhalte 'überstülpe', sondern durch die Gestaltmethoden Situationen initiiere, in denen die Sachseite genauso vertreten ist, wie die Möglichkeit sich im intensiven, bewußten Wahrnehmen und Erleben mit dieser auseinanderzusetzen. Es geht um das Ermöglichen von Situationen, die eine Gestaltbildung anregen. Die im ersten Kapitel angesprochene Luftballonübung ist eine solche Situation. Sie macht das physikalische Phänomen, daß der Stimmvorgang von Vibrationsvorgängen abhängt, intensiv erlebbar und kann so für die Sängerinnen die individuellen Erfahrungen ermöglichen, die sie hier und jetzt für die Weiterentwicklung ihrer Stimme benötigen (vgl. die Aussagen im ersten Kapitel).

Ich 'bleibe' damit an der Grunderkenntnis 'dran' und berücksichtige, daß es immer diese zwei Seiten gibt und alle Stimmphänomene, wie z. B. Stimmängel, als Qualität einer bestimmten Gestalt zu begreifen sind. Auch das Phänomen einer leisen, „piepsigen“ Stimme hat zwei Seiten: Physiologisch liegt die Ursache darin, daß der für das Stimmvolumen notwendige Brustregistereinsatz (erzeugt durch Vollschwingung der Muskelmassen der Stimm lippen) nicht ausreichend erschlossen ist. Psychologisch *könnte* der leise Stimmklang Bedeutungen wie „Ich bin vorsichtig, zart und klein, fühle mich schwach“, aber auch das Thema „Ich habe Angst davor, Kraft zu zeigen“ widerspiegeln.

Das Wissen darüber, daß solche Inhalte den Stimmvorgang beeinflussen können, hat für mich die Konsequenz, achtsam im Umgang mit dem/der Schülerin zu sein, ohne dabei dem Problem aus dem Weg zu gehen, denn ohne die Auflösung dieser Hemmung im Stimmgebrauch wird die Entfaltung der Gesangsstimme verhindert.

„Bleib' an der Gestalt dran“ bietet eine Handlungsbasis an, die darin besteht, möglichst das aufzugreifen, was sich im Unterricht als Gestalt herausbildet. Gelingt einer Schülerin beispielsweise im Rahmen einer Übung die lockere Führung des Klanges durch das Zwerchfell sehr gut, so greife ich diese Gestalt auf. Die Intervention „Schließe einmal die Augen ..., wiederhole diese Übung..., horche in deinen Klang hinein..., spüre in deinen Klang hinein, wie fühlt sich das Singen an...“ kann die Bewußtheit über die während der Übung ablaufenden Prozesse erhöhen, sie sozusagen verfügbarer machen. Die/der Sängerin kann sich dabei auch neue Gestalten erschließen, wie z. B. „Das hat was mit meiner gesamten Atmung zu tun“ und mit dieser Erkenntnis einen für die weitere Entwicklung der Gesangsfähigkeiten wichtigen Schritt tun.

In diesem Sinne bietet der Gestaltansatz eine Handlungsbasis an, die ich im Rahmen des Gesangsunterrichtes als äußerst gewinnbringend erfahre.

Über die Grenzen des Gestaltansatzes im Gesangsunterricht

„Bleib' an der Gestalt dran.“ Diese Aufforderung bedeutet für die SchülerInnen, daß diese die Bereitschaft und den Mut aufbringen müssen Selbstverantwortung zu übernehmen, Durchhaltevermögen zu haben, den Willen sich auf das Unterrichtsgeschehen einzulassen¹⁴ und den eigenen Widerständen nicht aus dem Weg zu gehen, sondern sie zu bearbeiten. Zwar ist es ein „Ziel“ des Ansatzes diese Verantwortungsübernahme im Verlaufe des Unterrichtes aufzubauen (Verantwortlichkeit), meine Erfahrung ist jedoch, daß, wenn nicht eine gewisse Grundvoraussetzung hierzu bereits bei den SchülerInnen vorhanden ist, diese nur schwer erreicht werden kann.

Die Aufforderung „Bleib' an der Gestalt dran“ setzt bei der Lehrkraft gut geschulte Wahrnehmungsfähigkeiten voraus und erfordert die Bereitschaft zur Flexibilität und Offenheit in der Unterrichtsplanung. Hierfür benötigt sie die Fähigkeit, im Unterrichtsverlauf permanent auf eine fundierte Sachkenntnis über den Gesang sowie auf ein gestalttheoretisch fundiertes Methodenrepertoire zurückgreifen zu können. Dieses

14 Dabei ist selbstverständlich ein gutes Unterrichtsklima, das auf gegenseitiger Akzeptanz beruht (im LehrerIn-SchülerIn-Verhältnis und bei Gruppen auch von den Schülerinnen untereinander), eine wichtige Voraussetzung dafür, „an die individuellen Gestalten herangehen zu können“.

Repertoire muß sie *unmittelbar* situations- und gegenstandsgerecht abwandeln können und vieles mehr.

Diese an die/den GesangslehrerIn aus der Sicht des Gestaltansatzes heranzutragenden hohen Anforderungen stellen eine wichtige Problematik in der Durchführung eines gestaltpädagogischen Gesangsunterrichtskonzeptes dar. Eine solch ausgerichtete Unterrichtsgestaltung kann ohne eine entsprechende fundierte Ausbildung inklusive vieler Selbsterfahrungsanteile nicht geleistet werden.

Gestaltpädagogik zielt auf den psychologischen Bezug der Schülerinnen zur Sache ab. Ohne eine fundierte Ausbildung mit gestaltpädagogischen Methoden zu experimentieren, hieße mit den Emotionen der SchülerInnen zu experimentieren, was in einem seriösen Unterricht nicht zu rechtfertigen ist.

Auch wenn innerhalb des vorliegenden Textes angeführt wird, daß der Ansatz aufgrund seiner personenzentrierten Vorgehensweise insbesondere den Ansprüchen gerecht zu werden vermag, die das intime Instrument Stimme an gesangspädagogische Vorgehensweisen stellt, muß unbedingt beachtet werden, daß gerade ein solcher Umgang mit der Stimme schnell in sehr persönliche Bereiche hineinführen kann. Er kann damit auch an Blockaden heranreichen, die nicht im Unterricht bearbeitet werden können und dürfen. Grenzen sind dem pädagogischen Agieren nach dem Gestaltansatz immer da gesetzt, wo die Arbeit dermaßen in die Tiefe führen würde, daß sie eines therapeutischen Settings bedürfte. Die GesangslehrerIn hat deshalb weder die Aufgabe noch das Recht, geschweige denn die hierfür notwendigen Kompetenzen, an schwerwiegenden Blockaden herumzuarbeiten.

Aber Gestaltpädagoginnen bedienen sich durch den Gestaltansatz eines Potentials, das m. E. auf jeden Fall präventiven Charakter aufweist. Dieses sollten sie deshalb auch voll ausnutzen, solange sie sich ihrer eigenen Grenzen bewußt sind.

Literatur

- Ehrenfehls, Christian von: Über Gestaltqualitäten, in: Weinhandel (Hrsg.): Gestalthaftes Sehen, Darmstadt 1978.
- Burow, Olaf-Axel: Methoden und Wirkungen gestaltpädagogischen Lehrertrainings: Chancen für einen persönlichen und institutionellen Paradigmenwechsel, in: Burow, O.A. u.a. (Hrsg.): Gestalttherapie und Gestaltpädagogik heute. Grenzen achten, Grenzen öffnen - sich begegnen. Baltmannsweiler 1993, 5.33-51.
- ders.: Gestaltpädagogik. Trainingskonzepte und Wirkungen. Ein Handbuch, Paderborn 1993.
- Coblenzer, Horst und Muhar, Franz; Atem und Stimme, 9. Aufl., Wien 1989 (1976).
- Fatzer, Gerhard; Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung, 4. Aufl., Paderborn 1993.
- Fuhr, Reinhard und Gremmler-Fuhr, Martina: Gestalt-Ansatz. Grundkonzepte und Modelle aus einer neuen Perspektive, Köln 1995.
- Hegi, Fritz: Improvisation und Musiktherapie, 2. Aufl., Paderborn 1988.
- Hussler, Frederik und Rodd-Marling, Yvonne: Singen. Die physische Natur des Stimmorgans, Mainz 1965.
- Lewin, Kurt: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern 1963.
- Perls, Laura: Leben an der Grenze, Köln 1989.
- Perls/Hefferline/Goodmann: Gestalttherapie. Grundlagen, 3. Aufl., München 1995 (a).
- dies.: Gestalttherapie. Praxis, 3. Aufl., München 1995 (b).
- Polster, Erving/ Polster, Miriam: Gestalttherapie. Theorie und Praxis der Integrativen Gestalttherapie, Frankfurt am Main 1995.
- Rittner, Sabine: Zur Rolle der Vokalimprovisation in der Musiktherapie, Musiktherapeutische Umschau 11, S.104-119 (1990).
- Schorn, Joachim: Ich kann nicht singen. Ursachen und Folgen einer Behauptung, in: Üben und Musizieren 3, 5.3-10 (1991).

Heike Schmidt-Rath
Römerstraße 3
53859 Niederkassel-Rheidt

Was 'macht' eigentlich die populäre Musik im Radio?

Zum Forschungsdesign der DFG-Studie 'Hörfunk als Instanz der Jugendsozialisation in alten und neuen Bundesländern' und erste Ergebnisse¹

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung : Fachgeschichte
- Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. - Essen: Die Blaue Eule 1997. (Musikpädagogische
Forschung. Band 18)*

„Radio höre ich ganz unterschiedlich, je nachdem, wie lange ich zu Hause hin, Wenn ich zu Hause bin, ist es auch bei den Schulaufgaben eingeschaltet, mal lauter, mal leiser. Bei Schulaufgaben etwas leiser, sonst höre ich wohl etwas lautere Gens, 17 Jahre, in: Baacke/Sander/Vollbrecht 1990, 115).

„Seit etwa sechs Jahren höre ich regelmäßig Musik. Früher waren es vor allem die Charts und was eben 'in' war. Heute bevorzuge ich die Independent-Musik, da diese viel individueller ist und nicht so ein Einheitsound, wie man ihn im Radio hört“ (Kleantes, 15 Jahre, in: ebenda, 33).

„Von den Medien ist das Radio für mich am wichtigsten. Das Radio habe ich fast ständig an. Meist höre ich [Sendername, ...], dort bringen sie Musik und Information, genauer gesagt, gute Musik und gute Information. (...) Auch abends im Bett höre ich gerne Radio. Oft schlafe ich dabei ein. Wenn etwas Politisches gesendet wird, schalte ich lieber ab. Abends möchte ich gute Musik hören, entspannen und einschlafen' (Klaus, 19 Jahre, in: ebenda, 56).

„Morgens werde ich durch meinen Radiowecker, der auf Radio Salü eingestellt ist, geweckt und ziehe mich bei dieser Musik an. In unserem Bad steht auch ein Radio, und der Griff zum Radio ist der zweite nach dem Lichtschalter, das mache ich schon wie in Trance. Wenn ich zum Frühstück in die Küche runtergehe, ist das Radio auch schon angestellt (Schüler der Sekundarstufe I, in: Schmidt 1996, 14).

¹ Herzlichen Dank an Friederike Güffens, Mitarbeiterin in dem hier vorgestellten Forschungsprojekt, für die kritische Durchsicht des Manuskripts. Antragsteller des Projekts sind neben dem Autor der Sozialwissenschaftler Klaus Boehnke von der TU Chemnitz-Zwickau. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Standort Chemnitz ist Dagmar Hoffmann beteiligt.

1 Forschungsstand: Jugend - Hörfunk - Musik

(Massen-)Medien sind ein unverzichtbarer Bestandteil heutiger Jugendkulturen. Diese Aussage ist ein bekannter Allgemeinplatz. Die Konsequenzen, die sich aus diesem Sachverhalt ergeben, sind allerdings deutlich weniger klar festzumachen und durchaus nicht unumstritten. Anfänglich konzentrierte sich die Soziologie der Medien auf deren Inhalte und Effekte, assoziierte also eher ein eindimensionales Stimulus-Response-Modell (Warth 1996). Diese Einschätzung der 'Machtverhältnisse' überlebt bis heute in der alltäglichen Gewißheit populärwissenschaftlicher Diskurse. Die wissenschaftstheoretischen Ansätze haben sich seit den 70er Jahren dagegen verstärkt der Rezeptionsebene zugewendet und fokussieren heute Fragen der Medienaneignung (für einen Überblick vgl. Chariton/Neumann-Braun 1992). Nicht die Frage, was 'die' Medien mit 'den' Rezipientinnen machen, sondern wie Sinn aus dem Umgang mit Medien entsteht, steht seitdem häufiger im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses. So betont z.B. der Erziehungswissenschaftler Ben BACHMAIR, daß die Medien symbolisches Material bereitstellen, das sich die Menschen individuell aneignen, „und zwar in der Perspektive des eigenen Lebenslaufs und der subjektiven Themen, bezogen auf die vorhandene oder gesuchte soziale Umgebung, wobei die aufeinander bezogenen Medien den Relevanzrahmen bildend (1996, 47). Je weiter die Fragmentierung und Individualisierung unserer Gesellschaft voranschreiten, desto wichtiger würden die Medien mit ihren Angeboten. Unabhängig von der Frage, wie weit die Handlungsspielräume tatsächlich reichen, gilt es hier festzuhalten, daß Mediennutzung grundsätzlich ein Moment der eigenverantwortlichen Aktivität enthält (Vogelgesang 1994).

Einen quantitativ und qualitativ sehr bedeutenden Teil des medial angebotenen symbolischen Materials stellt die Musik dar. Um Musik herum bilden sich die verschiedensten jugendkulturellen Gruppierungen (Müller 1995). Die wichtige Rolle von Musik im Jugendalter ist vielfach herausgestellt worden. So betont etwa BRUHN, daß am Musikmachen und Musikhören modellhaft Entwicklungen vollzogen würden, die auf andere Lebensbereiche übertragbar seien. Musik spiele die Rolle eines intermediären (vermittelnden) Objekts und bilde eine Brücke zwischen Kindverhalten und Erwachsensein. Musik sei also ein Gegenstand, mit dessen Hilfe die Arbeit des Übergangs vollzogen werden könne (1995, 31).

Unter den Medien kommt dem Radio für die 'Bereitstellung' von Musik besondere Bedeutung zu. Das Radio hat schon immer überwiegend

Musik gesendet. Heute gibt es Stationen, deren Programm zu mehr als 90 % Musik enthält: als Musiktitel, als 'Klangbett' zur Dynamisierung von Wortbeiträgen oder als akustisches Signal (Münch 1996b)². obwohl die jugendliche Radionutzung unter derjenigen des Bevölkerungsdurchschnitts liegt und auch das Fernsehen in der Altersgruppe der 14- bis 19jährigen etwas stärker genutzt wird (s. Tabelle), stellt das Radio für die meisten Heranwachsenden einen unverzichtbaren Bestandteil im Medienensemble dar (Six/Roters/Gimmler 1995). Neue Radioangebote speziell für junge Hörerinnen³ haben sogar zu einem leichten Anstieg der Nutzungszahlen in dieser Altersgruppe geführt (Keiler/Klingler 1996).

Tab. 1:

Mediennutzung in %	Gesamt	Mann	Frau	14–19 Jahre	24–29 Jahre
Radio hören	84,4	85,2	83,7	84,5	86,9
Fernsehen	93,8	93,6	93,9	93,7	90,7
Schallplatte/CD/ Kassette hören	28,0	33,6	27,6	77,7	57,8

Zeitbudget

in Min pro Tag 5.00 bis 24.00 Uhr

Radio	167	160	173	117	161
Fernsehen	178	173	181	143	139
Tonträger	15	17	14	44	31

Quelle: Media Perspektiven Basisdaten (1996, 69f)

Der hohe Stellenwert populärer Musik für die Radionutzung ist vielfach herausgestellt worden und scheint bei den Hörfunkmacherinnen, -planerInnen und auch -nutzerInnen unbestritten. Seit den Anfängen des Radios ergeben Publikumsbefragungen nach dem beliebtesten Programmbestandteil ohne Ausnahme, daß Musik an oberster Stelle steht.⁴ Für Jugendliche scheint dies in besonders hohen Maße zu gelten (Eckhard 1987). In den meisten Radiostationen lautet deshalb das Programmotto: Wer die 'richtige' Musik möglichst häufig spielt, gewinnt und hält sein (jugendliches) Publikum. Gern wird in diesem Zusam-

2 Besonders 'N-Joy Radio' geriet aus diesem Grund in die Kritik (Merten/Gansen/Mar-
kus 1995; zur Erwiderung vgl. Drengberg 1996).

3 Die erfolgreichsten Sender sind Fritz vom 'ORB/SFB' (seit 1994), 'N-Joy-Radio vom
NDR (seit 1994) und 'Eins Live' vom WDR (seit 1995).

4 Vgl. hierzu z.B. Ergebnisse von Hörerbefragungen im Wien der 30er Jahre durch La-
zarsfeld (Hagen 1996).

menhang auch argumentiert, daß die Musikfarbe die Kanalidentität präge (Volpers/Schnier 1996). Entsprechend aufwendig wird Musikpräferenzforschung betrieben. Fast alle Sender 'fahren' regelmäßig Musiktests, um die aktuellen musikalischen Favoriten der anvisierten Zielgruppen zu erkennen und im Programm zu haben. Je jünger das Zielpublikum ist, desto häufiger finden diese Befragungen statt. Über die jeweils genutzte Methodik wird dabei aus programmstrategischen Gründen gern geheimnisvoll geschwiegen.⁵

Sowohl im akademischen als auch im populärwissenschaftlichen Diskurs um Musik aus dem Radio ist der oben angesprochene notwendige Paradigmenwechsel von einer wirkungs- hin zu einer rezipientenorientierten Perspektive (noch) nicht überzeugend vollzogen worden. Bislang konzentrieren sich die Kontroversen auf das Ausmaß und die Bewertung der individuellen und soziokulturellen Auswirkungen des medialen Musikkonsums. So hebt z.B. KLAUSMEIER schon 1963 (vgl. auch Blaukopf 1977) auf der Basis einer repräsentativen Befragung Kölner Jugendlicher einen starken musiksozialisatorischen Einfluß des Hörfunks hervor: Es bilden sich – so sein Fazit – sukzessive Präferenzen für bestimmte Musikstile heraus. ROTHENBUHLER und MCCOURT (1992) betonen dagegen in ihrer Analyse der Produktionsbedingungen des amerikanischen Kommerzradios, daß verschiedene amerikanische' und schwedische Studien den Einfluß des Hörfunks auf den Umgang mit Musik besonders für Jugendliche zwar bejahen, dessen Umfang aber nicht näher bestimmen können. BUCHHOFER u.a. (1974) vermuten, daß der Hörfunk eher eine stabilisierende als eine per se präferenzbildende Funktion hat, zumal er seine dominierende Bedeutung als Musikvermittler in der Konkurrenz der Medien verloren hat. Während der Hörfunk für die Vermittlung der wichtigsten jugendspezifischen Musikströmungen in den 50er und 60er Jahren von zentraler Wichtigkeit war (Poschard 1995), kann heutzutage in den massenattraktiven Programmen lediglich ein kleiner Ausschnitt der von Jugendlichen präferierten Musik gehört werden. Hier dominiert der musikalische Mainstream (Kramerz 1994; Zombik 1995)⁶.

5 So spricht der NDR von der „Entwicklung eines seit Anfang 1994 kontinuierlichen Call-in, Call-out oder Burn-In, Burn-out-Tests von Musiktiteln zur ständigen Aktualisierung des Musikpools“ (Drengberg 1996, 136). BERNIS (1996) vermutet zu Recht, daß die Qualität dieser Forschung nicht selten kritisch zu sehen ist. Es handelt sich zumeist um reine Akzeptanzforschung zur Optimierung und Legitimierung der Programmpraxis.

6 Inwieweit dieser Befund durch die in den letzten Jahren erfolgte Installation einiger ausdrücklich für Jugendliche gemachter Radioprogramme revidiert werden muß, ist

Singulär bleiben akademische Forschungen, die der Frage nachgehen, ob die beklagte musikalische 'Einspurigkeit' tatsächlich durch das Postulat Massenattraktivität erzwungen wird. So versucht GEMBRIS (1995) die Programmacherinnen quasi mit ihren eigenen Mitteln zu schlagen, wenn er mit Hilfe des auch in Rundfunkanstalten genutzten Musikpräferenzinstrumentariums deutlich macht, daß es nicht den Hörertyp gibt, sondern Musikpräferenztypen häufig mehrere – sogar divergierende Musikstile schätzen. Auch wenn seine in Kooperation mit dem WDR entstandene Studie nicht repräsentativ ist, läßt sie sich im Ergebnis durchaus mit anderen Musikbefragungen vergleichen.

Nach kritischer Durchsicht bisheriger Forschungsergebnisse zum Thema 'populäre Musik und Radio' lassen sich folgende Kernpunkte herausstellen:

Dominanz kulturpessimistischer Ansätze aus wirkungstheoretischer Perspektive

Generell kann gesagt werden, daß der populären Musik im Radio meist negative Wirkungen zugeschrieben werden, wie sich auch an Schlagwörtern wie 'Klangtapete' oder 'Musikberieselung' erkennen läßt. Dabei sind die negativen Folgen des massenmedialen Musikkonsums für die musikalische Sozialisation zwar vielfach behauptet, aber kaum je empirisch überprüft worden (Klusen 1980; Müller 1990). Dies gilt insbesondere für das Radio, da zu auditiven Medien im Vergleich zu dem vermeintlich spektakuläreren Medium Fernsehen kaum geforscht wird (Schönbach 1993). So liegen nicht nur weniger Ergebnisse vor als zum audiovisuellen Bereich, sondern das Forschungsinstrumentarium ist auch deutlich geringer entwickelt.

Handlungsorientierte Ansätze fehlen

Reichweiten und quantitative Nutzungsdaten, wie sie die Radioforschung überwiegend zur Verfügung stellt, ermöglichen keine Aussagen über Motive, Bedürfnisse oder die psychischen Prozesse, die mit der Radionutzung im Zusammenhang stehen. Bislang fehlt es auch von akademischer Seite an einer handlungsorientierten Untersuchung des Hörfunks und seiner Musik, die sich nicht auf

mangels (öffentlich zugänglicher) Forschung noch nicht zu beantworten. Die Tendenzen der Programmentwicklung sind uneinheitlich. Während N-Joy Radio ausschließlich aktuelle, kommerzielle Musik in einem streng formatierten Programmrahmen spielt, sendet z.B. Fritz! (SFB/ORB) neben erfolgreichem Mainstream auch 'Musik aus den Nischen'.

die Perspektive der Macherinnen oder Programmverantwortlichen beschränkt, sondern ebenso – wie anfangs angesprochen – die Rezeptionsseite berücksichtigt (Gleich 1995). Welchen Sinn Radioaneignung für Jugendliche macht, läßt sich bislang nur vermuten.

Medienspezifika des Radios bleiben unberücksichtigt

Das Radio ist ein Medium, das sich im Vergleich zu anderen Medien durch ganz spezifische Eigenschaften auszeichnet: Es ist rein auditiv, sehr schnell in der Übermittlung, kostengünstig und transportabel, 'rund um die Uhr' verfügbar, bietet eine große Auswahl an Programmen usw. (Crisell 1994; Münch 1995). Diese Spezifika werden in der Diskussion um die Funktion von populärer Musik im Radio bislang zu wenig berücksichtigt. Selbst in der rundfunkinternen Forschung wird im Musikbereich – so weit dies von außen erkennbar ist – mit klingenden Fragebögen lediglich ganz allgemein nach Präferenzen gefragt. Dabei ist z.B. die Wechselbeziehung zwischen Musikpräferenzen und situativem Kontext vielfach belegt (Müller 1990). Jugendliche nutzen dieselbe Musik in Abhängigkeit vom jeweiligen Medium unterschiedlich und bevorzugen je nach Situation und Medium unterschiedliche Musikrichtungen.

Geringer Bezug der Musik zum programminternen Kontext

Radiobezogene Musikforschung arbeitet bisher wenig kontextorientiert. In Programmstrukturanalysen werden z.B. allein die eingesetzten Musiktitel aufgelistet und nach Genres zusammengefaßt. Unberücksichtigt bleibt dadurch nicht nur die dramaturgische Organisation des musikalischen Materials selbst (McFarland 1990; Drengberg 1993), sondern auch die Interaktion zwischen Wort und Musik (Münch 1991).⁷

7 Durch die musikalische Formatierung der verschiedenen Radioprogramme findet vermutlich eine Selektion der jeweiligen Publika eines Programms nach 'musikalischen Kriterien' statt. Welche Konsequenzen dies für politische Ausrichtung, soziale Werthaltungen usw. der Hörerinnen eines Programms hat, läßt sich mangels Forschung bisher nicht beantworten. Umgekehrt nimmt natürlich auch 'das Wort' Einfluß auf die Funktion der Musik. So zeigte schon eine experimentelle Radiostudie in den 40er Jahren, daß die Moderation die Beurteilung von Musikstücken und das Einschaltverhalten erheblich beeinflussen kann (Geiger 1950). Es ist also davon auszugehen, daß die einzelnen Programmelemente nicht unabhängig von einander agieren.

Geringer Bezug der Musik aus dem Radio zum programmexternen Kontext

Populäre Musik aus dem Radio ist nur Teil eines größeren jugendkulturellen Kontextes, zu dem solch vielfältige Bereiche wie Mode, politische Einstellungen, Images, Sprache usw. gehören. Im Umgang Jugendlicher mit Musik schwingt immer eine Fülle von [potentiellen] Verbindungen zu anderen Lebensbereichen mit. Die Musik im Radio kann also nicht für sich alleine betrachtet werden, sondern es ist z.B. zu fragen, welche Stellung sie für Jugendliche im Ensemble aller Medien einnimmt.

Mangelnde theoretische Fundierung

Abschließend sei noch auf ein besonders gravierendes Forschungsdefizit hingewiesen. Arbeiten zum Umgang mit dem Radio bzw. seiner Musik beschränken sich zumeist auf Aposteriori-Interpretationen der funktionalen Bedeutung für die Jugendsozialisation. Arbeiten, die einen theoretisch explizierten Ausgangspunkt in Entwicklungstheorien des Jugendalters haben, sind rar oder fehlen gänzlich.

2 Forschungsdesign

Zur Minderung der genannten Forschungsdefizite arbeitet seit August 1995 ein interdisziplinäres Forscherinnenteam an der Technischen Universität Chemnitz-Zwickau und der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg an dem von der DFG geforderten Projekt <Hörfunk als Instanz der Jugendsozialisation in alten und neuen Bundesländern. Theoretische Grundlage der Studie ist die Konzeption von der 'Entwicklung als Handlung im Kontext' (Silbereisen 1986). Sie geht davon aus, daß Jugendliche mit einer Reihe von *Entwicklungsaufgaben* gesellschaftlich-normativer oder psychobiologischer Art konfrontiert werden. Hierzu gehören nach einer Aufzählung von NOACK (1990) sensu HAVIGRURST:

- ◆ Bewältigung der physischen Reifung
- ◆ Aufnahme enger Freundschaftsbeziehungen
- ◆ Erlernen von Fairneß
- ◆ Berufsvorbereitung
- ◆ Peergruppenintegration
- ◆ Aufnahme sexueller Beziehungen

- ◆ Gewinnung von Ich-Identität
- ◆ Umgang Mit Autonomie
- ◆ Herausbildung einer politischen Orientierung
- ◆ Vorbereitung auf Elternschaft

Weitere Entwicklungsaufgaben sind ergänzbar. Die Diskrepanz zwischen dem subjektiv erlebten eigenen Ist-Zustand und dem ebenfalls subjektiv erhofften eigenen Soll-Zustand wird als *Entwicklungsbedarf* bezeichnet. Je größer dieser ist, um so stärker wird der/die betroffene Jugendliche veranlaßt sein, sich mit der jeweiligen Entwicklungsaufgabe auseinanderzusetzen. Im Sinne von SILBEREISEN wird dabei angenommen, daß Jugendliche die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben aktiv und im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten selbstbestimmt führen.

Eine immer größere Angebotspalette an symbolischem Material bieten – wie oben angesprochen – die Medien. Jugendliche haben eine hohe Kompetenz entwickelt, sich ihrer zu bedienen. Sie nutzen die Medien –so die Grundannahme des Forschungsprojekts – als eine Hilfe zur Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben. Dabei spielt das Radio allein schon wegen des quantitativ hohen Nutzungsanteils eine wichtige Rolle. Um das aktive, selbstbestimmte Moment der Nutzung hervorzuheben, wird auch nicht von Radiokonsum – einem u. E. eher passive Hörhaltung implizierenden Begriff –, sondern von *Hörfunkaneignung* gesprochen. Aktiv bedeutet dabei nicht, daß Jugendliche das Radio immer bewußt und zielgerichtet nutzen, sondern daß sie es selbstbestimmt, d.h. nicht von 'außen' vorgegeben auswählen. Aneignung umfaßt dabei nicht nur das Radiohören an sich, sondern alle Situationen, in denen Radio zum Thema werden kann. Dies kann ein Gespräch auf dem Schulhof ebenso sein, wie der Anruf bei einem Sender, um einen Musikwunsch 'loszuwerden' oder das traumversunkene Hören zu-hause auf dem Bett.⁸

Kurz gesagt: Abhängig von der durch Entwicklungsbedarf bestimmten Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben eignen sich Jugendliche den Hörfunk in unterschiedlicher Weise an. Denkbar ist z. B.:

- ◆ Wer vorrangig Peergruppenintegration anstrebt, wird eventuell verstärkt musikbezogene Programmbestandteile wie etwa die Charts beachten. Das dadurch gewonnene Wissen kann helfen, den eigenen Status in der Peergruppe zu festigen.

8 Vgl. hierzu auch die dem Text vorangestellten Zitate von jugendlichen.

- ◆ Wer an der Aufnahme sexueller Beziehungen interessiert ist, wird möglicherweise mit besonderem Interesse Spezialsendungen verfolgen, die sich mit Partnerbeziehungen auseinandersetzen.

Selbstverständlich kann der Hörfunk nicht für alle Entwicklungsaufgaben in gleichem Umfang hilfreich sein. Auch wird es Jugendliche geben, die das Radio überhaupt nicht oder nicht in diesem Sinne nutzen. Allerdings gehen wir davon aus, daß ein Großteil jugendlicher Radionutzung in Abhängigkeit von Entwicklungsaufgaben erklärt werden kann. Einschränkend muß auch hinzugefügt werden, daß Jugendliche nicht völlig frei über ihren Mediengebrauch bestimmen können, d.h. es gibt sicherlich einen 'Sog' der Medien. Dieser Aspekt steht jedoch nicht im Zentrum des dargestellten Forschungsprojekts.⁹

3 Zur Methodik der Studie

Zur Überprüfung der Forschungsthese wurde ein umfangreicher Fragebogen konzipiert. Er umfaßt drei Bereiche:

- a) Auskünfte über die Persönlichkeit der Jugendlichen, vor allem den subjektiv erlebten Stand der Auseinandersetzung mit jugendtypischen Entwicklungsaufgaben, sowie zur jeweiligen sozialen und psychischen Befindlichkeit in der aktuellen Alltags- und Lebenssituation;
- b) Stand und aktueller Verlauf der Musiksozialisation

Dabei werden

- ◆ Musikpräferenzen
 - => klingender Fragebogen (Bekanntheit und situationsbezogene Präferenz)
 - => offene Frage nach den drei beliebtesten Musiktiteln und ihren Interpreten
 - Bewertung des Musikprogramms des meistgehörten Radioprogramms nach Schulnoten
- ◆ Instrumentelle Praxis und Ausbildung
- ◆ musikalische Aktivitäten (Tonträgerkauf, Konzertbesuch usw.) erhoben.

⁹ Eine umfassendere Darstellung der theoretischen Grundlagen findet sich in Münch/Boehnke (1996).

c) Modalitäten der Hörfunkaneignung.

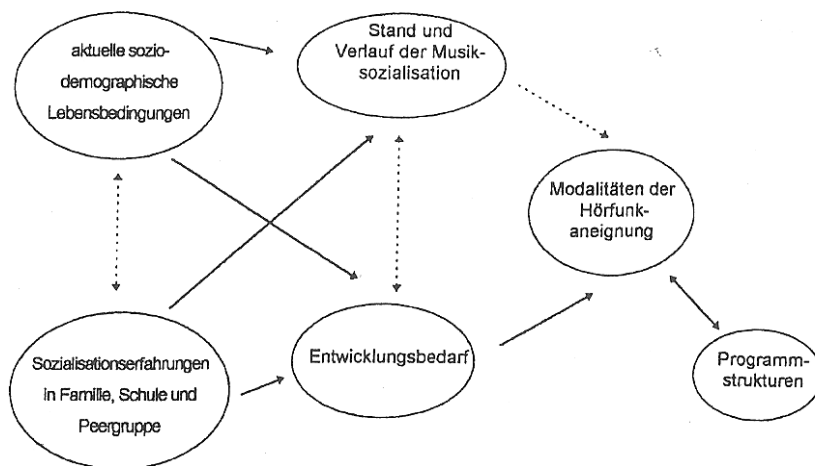
Um diese möglichst differenziert zu erfassen, unterscheiden wir in Anlehnung an das strukturanalytische Modell von Charlton/Neumann-Braun (1992) zwischen einer vormedialen, medialen und postmedialen Phase. In der *vormedialen* Phase geht es um die Motive der Medienzuwendung, die Gestaltung der Rezeptionssituation und die Wahl des medialen Angebots. Die *mediale* Phase ist durch den direkten Kontakt mit dem Medium gekennzeichnet, kurz: das Radio läuft. Neben den individuell-psychischen Komponenten (z.B. Information, parasozialer Kontakt), werden auch soziale (z.B. Radio als Mittel der Stimmungsregulierung bei Gruppenprozessen) und intermediale Momente (z.B. Kontakt zum Sender während der Sendung) angesprochen. In der *postmedialen* Phase wird danach gefragt, inwieweit das Radiohören über die mediale Phase hinaus Bedeutung hat.

Auch bei der Erhebung der Modalitäten der Hörfunkaneignung wird Musik vielfach thematisiert: Indirekt, wenn ganz allgemein z.B. nach dem Einfluß des Radios auf die eigene Stimmung gefragt wird, oder wenn in offenen Fragen die (un-)beliebtesten Sendungen genannt werden können. Direkte Fragen richten sich darauf, ob z.B. die eigene Lieblingsmusik im Radio gespielt wird.

Nach Abschluß der Befragung werden Strukturanalysen der von Jugendlichen meistgehörten Programmelemente durchgeführt. Dies können ganze Sendungen oder auch nur kurze Programmelemente sein. Diese Analysen sollen zeigen, daß ein Zusammenhang zwischen der Struktur der von Jugendlichen bevorzugten Programmbestandteile, den Modi ihrer Aneignung und ihrer 'Hilfefunktion' besteht. Die Programm- bzw. Sendungswahl von Jugendlichen ist also nicht zufällig. Diese Analysen werden im Rahmen der vorgestellten Studie nur exemplarischen Charakter haben können.

In einer Grafik zusammengefaßt, läßt sich das Modell jugendlicher Hörfunkaneignung aus sozialisationstheoretischer Perspektive wie folgt skizzieren:

Abb. 1:



(Münch/Boehnke 1996)

Die Grafik verdeutlicht nochmals die Eingebundenheit der Musik in den Prozeß der Hörfunkaneignung. Musik ist nur ein, wenn auch unverzichtbarer Baustein zu ihrem Verständnis. Die 'Hilfefunktion' von Radio kann nur aus dem Gesamtzusammenhang begriffen werden, also aus dem Zusammenspiel von Musik und allen anderen Programmelementen. Als Teil der Überprüfung des zentralen Forschungspostulats ergeben sich speziell für die Musik folgende Fragestellungen:

- ♦ Welchen Stellenwert hat die Musik für die Modalitäten der Hörfunkaneignung? Wenn ausschließlich Stand und Verlauf der Musiksozialisation den Umgang mit dem Radio bestimmten, bedürfte es nicht des hier vorgestellten Konzepts.
- ♦ Gilt generell, daß nur über eine hohe Präferenz für die gesendete Musik die anderen Programmelemente wahrgenommen und als 'Entwicklungshilfe' interessant werden? Oder ist es durchaus auch möglich, daß trotz einer Musik, die in geringerem Maße den eigenen Vorlieben entspricht, bestimmte Programme gehört werden?
- ♦ Vorausgesetzt daß das Radio tatsächlich Hilfefunktionen im Sinne des vorgestellten Entwicklungskonzepts hat, welche davon haben besonders mit Musik zu tun? In welchem Umfang und in welcher Weise ist Musik aus dem Radio daran beteiligt?

- ◆ Gibt es daneben auch Hilfefunktionen von Radio, die trotz Omnipräsenz der Musik in diesem Medium weitgehend unabhängig von ihr sind?
- ◆ Welchen Einfluß hat das Radio auf die Herausbildung von Musikpräferenzen? Wenn die These von der situativen Abhängigkeit der Musikpräferenzen allgemeine Gültigkeit hat, so müßte z.B. im Kontext «allein Radiohören» eine zumindest graduell andere Musik präferiert werden als im Zusammensein mit Peers.

4 Erste Forschungsergebnisse

Im Winter 1995 wurde eine Vorstudie durchgeführt. Sie diente u.a. dazu, den postulierten Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Modi der Hörfunkaneignung und dem subjektiv erlebten Entwicklungsstand der Jugendlichen zu belegen. Bei insgesamt N=135 Jugendlichen zwischen 9 und 17 Jahren aus Chemnitz und Oldenburg konnte dabei gezeigt werden, daß vier clusteranalytisch ermittelte jugendliche Hörertypen sich hinsichtlich ihres subjektiv erlebten Entwicklungsstandes und -bedarfs signifikant unterscheiden.¹⁰

Im Mai/Juni 1996 wurden dann in der Hauptstudie N=1011 Jugendliche im Alter von 10 bis 18 Jahren im Großraum Oldenburg (Stadt/ Land) und im Großraum Chemnitz (Stadt/Land) mit dem hier kurz vorgestellten Fragebogen sowie einem klingenden Fragebogen (18 Musikbeispiele) befragt. Inzwischen liegen auch hierzu erste Ergebnisse vor, von denen ich einige vorstellen möchte. In einer ersten Annäherung an die Forschungsfrage geht es dabei um die Überprüfung der Kovariation zwischen dem Stand und dem Verlauf der Musiksozialisation einerseits und Modalitäten der Medienaneignung andererseits. Hierzu wurde zuerst die Gesamtgruppe der Befragten mit Hilfe von zwei Skalen zum Stand und Verlauf der Musiksozialisation empirisch in drei Gruppen differenziert. Die entsprechenden Items im Fragebogen lauteten:

10 Zur näheren Darstellung dieser Ergebnisse vgl. Hoffmann/Boehnke/Münch/Güffens (1996).

„Zuerst möchten wir erfahren, wie wichtig Musik für Dich ist.*

1. Ohne Musik würde mir etwas sehr Wichtiges fehlen.
2. Selbst wenn ich nur wenig Geld habe, kaufe ich mir trotzdem Schallplatten, CDs oder Kassetten.
3. Wenn ich für längere Zeit keine Musik hören kann, werde ich ganz unruhig.
4. Für ein wichtiges Konzert fahre ich auch sehr weit.

Wie oft machst Du die hier aufgeführten Dinge? **

1. Ich höre CDs, Kassetten oder Schallplatten.
2. Ich sehe mir Musiksendungen im Fernsehen an.
3. Ich sehe mir Musikfilme im Kino an.
4. Ich gehe in Konzerte.
5. Ich lese Zeitschriften, um mich über Musik zu informieren.
6. Ich sammle Texte, Bilder, Bücher usw. über Musik
7. Ich tausche und überspiele CDs, Kassetten oder Schallplatten.
8. Ich unterhalte mich über Musik.“

* 4stufige Rating-Skala: „stimmt gar nicht“ (0) bis „stimmt völlig“ (3)
 ** 4stufige Rating-Skala: „nie“ (0) bis „häufig“ (3)

Zur ersten Gruppe gehören diejenigen, für die Musik einen überdurchschnittlich hohen Stellenwert hat. Sie beantworteten die Fragen zur subjektiven Wichtigkeit von Musik und zu musikbezogenen Tätigkeiten jeweils mit einem Skalenmittelwert von 2. Die zweite Gruppe umfaßt diejenigen, für die Musik und musikbezogene Aktivitäten graduell einen deutlich unterdurchschnittlichen Stellenwert hat. Der Skalenmittelwert betrug jeweils 1. Zur dritten Gruppe gehören die weder der ersten noch der zweiten Gruppe zugeordneten Schülerinnen und Schüler. Hier sind also die Jugendlichen erfaßt, für die Musik einen durchschnittlichen Stellenwert hat.

Tab. 2:

Musik ist ...	N	Alter ¹¹ Ø	Geschlecht in %		Ort in %	
			w	m	CH	OL
sehr wichtig (Gruppe 1)	246	13,9	72,8	27,2	56,5	43,5
wenig wichtig (Gruppe 2)	112	13,0	23,4	76,6	42,0	58,0
durchschnittl. wichtig (Gruppe 3)	653	13,9	49,2	50,8	47,8	52,2

11 Das Durchschnittsalter der Stichprobe beträgt 13,8 Jahre.

Bei der Variable Geschlecht zeigte sich, daß für Schülerinnen Musik subjektiv wesentlich wichtiger ist als für Schüler. Dies ist eine Beobachtung, die auch für die geäußerten Musikpräferenzen gilt. Die befragten Mädchen bewerten insgesamt die während der Befragung vorgespielten Musiktitel deutlich positiver und haben eine breitere Palette an Musikvorlieben als Jungen. Das Alter ist dagegen nur zwischen der ersten und zweiten Gruppe signifikant unterschiedlich. Für die älteren Jugendlichen ist Musik wichtiger als für die jüngeren. Dagegen finden sich keine Unterschiede zwischen den Standorten Chemnitz (CH) und Oldenburg (OL).¹²

Vergleicht man die ersten beiden Gruppen in ihrer Medienbewertung und Nutzungsdauer, so zeigen sich neben gewissen Ähnlichkeiten deutliche Unterschiede:

Tab. 3:

Musik ist ...	sehr wichtig (Gruppe 1)		wenig wichtig (Gruppe 2)	
	Beurt. ¹	Dauer ²	Beurt. ¹	Dauer ²
Tonträger	3,58*	2.98*	1,79	1.34
Zeitschrift	2,91*	2.13*	1,67	1.24
Fernsehen	2,69	2.37	2,48	2.02
Radio	2,53*	2.21*	1,77	1.53
Buch	2,05	1.69	1,93	1.59
Video	1,84	1.26	1,51	1.17
Computer	1,58**	1,13*	2,11	1.79
Zeitung	1,50	1,03	1,36	1,01

*Signifikanzniveau $p < .001$ $p < .005$

¹5stufige Rating-Skala: „unwichtig“ (0) bis „sehr wichtig“ (4)

²5stufige Rating-Skala: „gar nicht“ (0) bis „sehr lange“ (4)

Ähnlich sind sich beide Gruppen in der Bewertung und Nutzungsdauer des Fernsehens, des Buchs, des Videos und der Zeitung. Statistisch signifikante Unterschiede finden sich dagegen bei den auditiven Medien Radio und Tonträger, Zeitschriften und dem Computer.¹³ Die

12 Die Einflüsse von Alter, Geschlecht und Ort wurden mit einer drei faktoriellen Varianzanalyse geprüft. Die Haupteffekte Alter und Geschlecht waren auf dem 1%-Niveau signifikant. Der Ortseffekt sowie sämtliche Interaktionen erwiesen sich als nicht signifikant.

13 Die Signifikanz wurde auch in den nachfolgenden Tabellen jeweils mit dem t-Test gemessen.

beiden rein auditiven Medien und Zeitschriften werden von den 'überdurchschnittlichen' Musikliebhaberinnen deutlich positiver bewertet und länger genutzt als von der Vergleichsgruppe. Ein Wert von 3,58 in einer 5stufigen Rating-Skala (0 bis 4) für Tonträger wird ansonsten in Befragungen kaum erreicht. Hier zeigt sich, daß der Besitz von Tonträgern und ihre jederzeit mögliche Nutzung für 'Intensiv-Musikliebhaberinnen' besonders wichtig ist. Dagegen kann sich das Fernsehen in dieser Gruppe im Vergleich zu den rein auditiven Medien nur auf deutlich niedrigerem Niveau behaupten. Bei der zweiten Gruppe, für die Musik einen unterdurchschnittlichen Stellenwert hat, steht dagegen das Fernsehen an der Spitze der Wichtigkeit und Nutzungsdauer.

Ein weiterer auffälliger Befund ist die Stellung des Computers in diesem Medienvergleich. Er ist das einzige Medium, das von der zweiten Gruppe signifikant positiver beurteilt und länger genutzt wird. In der Rangfolge der Medien nimmt er bei den vergleichsweise weniger Musikinteressierten hinter dem Fernsehen den zweiten Platz ein. Für die erste Gruppe ist der Computer dagegen ein eher unattraktives Medium, das sich nur knapp vor der Tageszeitung plazieren kann.

Grundsätzlich läßt sich sagen, daß Medien für die erste Gruppe einen wesentlich höheren Stellenwert als für die zweite haben. Dieser Befund macht deutlich, daß der Umgang mit Musik heute vor allem ein medienvermittelter ist. Er ist dementsprechend mit der Nutzung einer Vielzahl von Medien verbunden.

Vergleicht man die instrumentelle Praxis zwischen den beiden Gruppen, so zeigen sich wiederum klare Unterschiede:

Tab. 4:

Musik ist ...	Zahl der gespielten Musikinstrumente						\bar{x}^{14}
	N	keins	eins	zwei	drei	vier	
sehr wichtig (Gruppe 1)	246	133	64	33	10	6	0,74*
wenig wichtig (Gruppe 2)	112	88	17	7			0,28*

*Signifikanzniveau $p \leq .001$

Trotz intensiveren Medienumgangs spielen die Jugendlichen in der Gruppe 1, für die Musik überdurchschnittlich wichtig ist, wesentlich öfter ein oder mehrere Instrumente als diejenigen der zweiten Gruppe.

14 Die durchschnittliche Zahl der gespielten Musiktitel errechnet sich aus der Summe aller genannten Musikinstrumente geteilt durch die jeweilige Zahl der Gruppenmitglieder.

Mediengebrauch ist also keine Alternative zur instrumentellen Praxis, sondern tritt in Verbindung mit ihr auf. Es läßt sich vermuten, daß Medien eine wichtige Quelle der musikalischen Anregung und Orientierung sind.

Diese noch sehr pauschalen Feststellungen zu Mediengebrauch und Medienbewertung sollen nun in Hinblick auf das Radio konkretisiert werden. Trifft die These zu, daß Jugendliche die Medien differenziert nutzen, so müßte sich dies auch an der Bewertung der verschiedenen Programmbestandteile und an unterschiedlichen Formen der Radioaneignung zumindest zwischen der ersten und der zweiten Gruppe erkennen lassen.

Dazu erbaten wir zuerst in Anlehnung an die gängige Forschungspraxis mit folgender Frage um die Bewertung von 11 Programmelementen:

Jetzt denke noch einmal an den Sender, der Dir am besten gefällt.
 Wie findest Du die folgenden Dinge in diesem Programm. Benutze für Deine Bewertung die **Schulnoten** von 1 bis 6.

Die 11 Items und ihre durchschnittliche Bewertung zeigt die nachfolgende Tabelle:
 Tab. 5:

Musik ist ...	sehr wichtig (Gruppe 1)	wenig wichtig (Gruppe 2)
Musik in den Sendungen, die ich besonders gerne höre	1,61**	1,99
Musik insgesamt	2,08	2,35
Infos	2,26*	2,74
Blödelnummern/Comedy	2,30	2,47
wie die Moderatoren reden	2,34	2,67
Mitmachspiele	2,51*	3,09
worüber berichtet wird	2,61	2,85
Sendungen, wo Probleme besprochen werden	2,82*	3,58
die Nachrichten	2,93	2,89
Sendungen, wo ich Leute kennenlernen kann	3,31*	3,90
Werbung	4,43	4,39

*Signifikanzniveau $p \leq .001$ ** $p \leq .005$

6stufige Rating-Skala: „sehr gut“ (1) bis „ungenügend“ (6)

Musik steht in beiden Gruppen unangefochten an der Spitze der Beliebtheit. Nach der Musik in Lieblingssendungen folgt die Musik des Programms ganz allgemein. Ebenso herrscht Einigkeit in der Ablehnung der Werbung.¹⁵ Zwischen diesen Polen rangieren insgesamt die 'unterhaltenden' Elemente vor den 'informativen'. Die vergleichsweise positivere Bewertung des Mediums Radio durch die Gruppe 1 drückt sich auch in einer positiveren Bewertung der einzelnen Programmelemente aus. Signifikant ist sie bei fünf Programmelementen. Sie sind in der Tabelle durch Schraffierung gekennzeichnet. Radio ist für die Gruppe der 'Intensiv-Musikliebhaberinnen' also nicht nur als ein Musikmedium interessanter. Auch die Möglichkeiten des Mitmachens und der Information werden positiver beurteilt.

Aussagekräftiger als die abgefragte Bewertung einzelner Medien oder der in ihnen enthaltenen Programmelemente, die u.a. häufig von sozialer Erwünschtheit beeinflusst wird, ist die Erfassung der medialen Aneignungsprozesse. Hier läßt sich am deutlichsten erkennen, welchen Stellenwert das Medium im Leben der Befragten hat. Wie oben angesprochen, unterscheiden wir verschiedene Dimensionen der Aneignung, die wiederum in drei aufeinanderfolgende Phasen geteilt sind. In der *vormedialen Phase* wird sowohl die Rezeptionssituation gestaltet als auch festgelegt, welches Programm gehört werden soll. Die *mediale Phase* ist dadurch gekennzeichnet, daß in ihr der direkte Kontakt mit dem Medium stattfindet. In der sich daran anschließenden *postmedialen Phase* geht es darum, wie die durch das Radiohören und im Kontakt mit dem Radio gewonnenen Einstellungen, Stimmungen und Informationen weiter genutzt werden. Die nachstehende Tabelle listet auf, welche Dimensionen der Radioaneignung in der Studie erhoben wurden.¹⁶

15 Die negative Bewertung der Werbung erfolgte auch dann, wenn das eigene Lieblingsprogramm werbefrei war.

16 Für eine detailliertere Erläuterung der verschiedenen Dimensionen der Radioaneignung vgl. Münch/Boehnke (1996).

Tab. 6:

Phasen	Beispiel-Item aus dem Fragebogen
I vormediale Phase	
1 Strategien der Programmwahl	• Ich schalte das Radio eigentlich immer zur gleichen Zeit an.
2 Programmwahl	• Welche(n) <i>Sender</i> hast Du in den letzten 14 Tagen gehört?
II mediale Phase	
3 Strategien der Medienrezeption	• Ich höre Radio meistens nebenbei.
4 Parasozialer Kontakt	• Manchmal habe ich das Gefühl, daß die im Radio von mir reden.
5 Affektkontrolle	• Wenn ich Radio höre, fühle ich mich gleich besser.
6 Handlungskoordination	• Hausaufgaben ohne Radio dauern viel länger.
7 Wichtigkeit von musikthematischen Beiträgen	• Ich höre öfter Sendungen, die sich ausschließlich mit einer Musikrichtung beschäftigen.
8 Wichtigkeit von sonstigen Wortbeiträgen	• Manchmal suche ich mir extra im Radio eine Programm oder eine bestimmte Sendung, wo ausführlicher über etwas berichtet wird.
9 Gestaltung sozialer Interaktion	• Wenn ich zuhause Besuch bekomme, habe ich gerne das Radio an.
10 mediale Interaktion	• Ich habe schon mal am Gewinnspiel eines Senders teilgenommen.
III postmediale Phase	
11 Auseinandersetzung mit Medieninhalten	• Es ist schon vorgekommen, daß mir etwas aus dem Radio nicht aus dem Kopf gegangen ist.
12 Gestaltung sozialer Interaktion	• Meistens kann ich mich gar nicht erinnern, worüber die im Radio geredet haben.
13 mediale Interaktion	• Ich habe mir einen Aufkleber von einem Sender besorgt.

Für einen ersten Vergleich die beiden Gruppen in Hinblick auf verschiedene Formen der Radioaneignung wurden 9 Skalen ausgewählt¹⁷. Dabei zeigte sich, daß bei allen Skalen signifikante Unterschiede¹⁸ zwischen der ersten und der zweiten Gruppe auftreten:

Tab. 7:

Musik ist „„	sehr wichtig (Gruppe 1)	wenig wichtig (Gruppe 2)	Differenz¹⁹
soziale Interaktion (mediale Phase)	0,39	- 0,80	1,19
parasozialer Kontakt	0,69	- 0,37	1,06
Affektkontrolle	0,31	- 0,63	0,94
Auseinandersetzung mit Medieninhalten	0,35	- 0,57	0,92
soziale Interaktion (postmediale Phase)	1,58	0,76	0,82
musikjournalistische Elemente	0,26	- 0,51	0,77
sonstige Wortbeiträge	0,22	- 0,50	0,72
mediale Interaktion	0,27	- 0,40	0,67
Handlungskoordination	0,21	- 0,36	0,57

Alle Dimensionen der Radioaneignung werden von der ersten Gruppe, für die Musik einen überdurchschnittlichen Stellenwert hat, wesentlich häufiger genutzt, während die zweite Gruppe mit geringem Musikinteresse das Radio mit Ausnahme der sozialen Interaktion während der Radiorezeption *in* geringerem Umfang nutzt. Damit setzt sich die bei der Bewertung der verschiedenen Programmelemente beobachtete Tendenz fort: Das Radio ist für die erste Gruppe wichtiger, die einzelnen Programmelemente werden positiver bewertet und es wird in vielfältigeren Kontexten genutzt.

17 Zwei Skalen wurden hier nicht berücksichtigt, da sie keine hinreichende Konsistenz aufwiesen. Die Frage nach der Senderwahl wurde separat ausgewertet, da sie in der Fragekonstruktion mit den übrigen Items nicht vergleichbar ist. Die Items zur medialen Interaktion wurden zu einer Skala zusammengefaßt.

18 $p \leq .01$ nach z-score-Transformation und α -Korrektur.

19 Bei den aufgeführten Werten handelt es sich um eine Standardisierung auf einen Gesamtstichprobenmittelwert von 0 und einer Streuung von 1. Die Lesart der Tabelle ist so, daß alle Werte über Null eine überdurchschnittliche Wichtigkeit dieser Dimension anzeigen, während ein Minuswert eine unterdurchschnittliche Nutzung anzeigt. Die Signifikanz wurde mit dem t-Test gemessen.

5 Schlußbemerkung

Eine umfassendere Bewertung der hier vorgestellten Ergebnisse ist im Moment noch schwierig. Das Forschungsprojekt steht erst am Anfang der Auswertung. In den nächsten Monaten wird zu prüfen sein, inwieweit die hier gefundenen unterschiedlichen Modalitäten der Radioaneignung im Sinne des Forschungspostulats durch die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben erklärt werden können. Unabhängig von möglichen Erklärungen jedoch machen bereits die ersten Ergebnisse deutlich, daß der Umgang mit (Musik-)Medien ein wesentlicher Bestandteil des jugendlichen Alltags ist, der nicht allein defizitär mit dem Bedürfnis nach 'Klangberieselung' erklärt werden kann.

Die Auseinandersetzung mit *allen* (Musik-)Medien sollte deshalb für den Musikunterricht einen wichtigen Stellenwert haben. Das Ziel dieser Auseinandersetzung ist die Erziehung zum selbstbestimmten Umgang mit Musik durch einen aktiven, selbstbestimmten Umgang mit den Medien selbst. Ausgangspunkt sollten dabei die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit den (Musik-)Medien sein. Wenn Jugendliche etwa davon berichten; 'daß sie stundenlang 'N-Joy Radio' hören, so sollte das erzieherische Bemühen sich nicht darauf beschränken, dieses Medienverhalten ändern. Zuerst sind die dahinter stehenden Bedürfnisse ernstzunehmen.

Der Umgang mit (Musik-)Medien ist – wie schon die ersten Ergebnisse der vorgestellten Studie zeigen – ein aktiver Prozeß. Ebenso sollten die Lernprozesse im Musikunterricht handlungsorientiert gestaltet werden. Für die Auseinandersetzung mit Medien bietet sich eine Fülle von Möglichkeiten. Drei Beispiele: Es könnten Leserbriefe als Reaktion auf gemeinsam gehörte und diskutierte Sendungen geschrieben werden. Musiksendungen könnten in Hinblick auf ihre Musikdramaturgie wie ein 'traditionelles' Musikstück analysiert werden. Viel zu wenig werden bislang auch die Möglichkeiten genutzt, eigene Beiträge zu erstellen. Die Technik ist kostengünstig geworden und stellt keine hohen Anforderungen mehr in der Bedienung. Wo und wie können diese Beiträge verbreitet werden? Ich denke da z.B. an ein schulinternes Radio über die Lautsprecheranlage, das mehrmals in der Woche in der großen Pause sendet.

Auf diesen und vielen anderen Wegen findet eine wesentlich effektivere 'Entzauberung' der Medien statt, als wenn allein die wirtschaftlichen Interessen hinter den Medienkonzernen und die 'simple' Bauart der Programme 'enttarnt' werden.

Literatur

- Baacke, Dieter; Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (1990): Lebensgeschichten sind Mediengeschichten. Opladen: Leske + Budrich.
- Bachmair, Ben (1996): In der Abgrenzung zusammenfinden – Die Rolle von Alltagsästhetik und Stilen in der postmodernen Gesellschaft. In: Medien Impulse. März. S. 45-51.
- Behne, Klaus-Ernst (1996): Musikgeschmack in den 90er Jahren. In: Musikforum. Nr. 84. S. 25-41.
- Blaukopf, Kurt (1977): Senderfärbung und kulturelle Entwicklung. In: Communications. Nr. 3. S. 315-335.
- Bruhn, Herbert (1995): Jugendliche im Musikunterricht. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen in Zusammenarbeit mit Herbert Bruhn und Helmut Rösing [Hrsg.]: Musikpsychologie in der Schule. Augsburg: Bernd Wißner, S. 29-38.
- Buchhofer, Bernd; Friedrichs, Jürgen; Lüdtkke, Bernd (1974): Musik und Sozialstruktur. Theoretische Rahmenstudie und Forschungspläne. Köln: Arno Volk Verlag.
- Charlton, Michael; Neumann-Braun, Klaus (1992): Medienkindheit – Medienjugend. Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung. München: Quintessenz-Verlag GmbH,
- Crisell, Andrew (1994): Understanding Radio. 2. Auflage. London/New York: Routledge.
- Drengberg, Joachim (1993): Formatanalyse für Radioprogramme. Der Kornpositionstechnik auf der Spur. In: Media Perspektiven. Nr. 4. S. 183-190.
- Drengberg, Joachim (1996): N-Joy-Radio: Ein öffentlich-rechtliches Erfolgsradio. Zukunftsfähige Hörfunkangebote für Jugendliche. In: Media Perspektiven. Nr. 3. S. 134-143.
- Eckhand, Josef (1987): Musikakzeptanz und Programmstrategien des Hörfunks. In: Media Perspektiven. Nr. 7. S. 405-427.
- Geiger, Theodor (1950): A radio test of musical taste. In: Public Opinion Quarterly. S. 453-460.
- Gembris, Heiner (1995): Musikpräferenzen, Generationswandel und Medienalltag. In: Maas, Georg [Hrsg.]: Musiklernen und Neue (Unterrichts-)Technologien. Essen: Die Blaue Eule. S. 124-145.
- Gleich, Uli (1995): Hörfunkforschung Bundesrepublik. Methodischer Überblick, Defizite und Perspektiven. In: Media Perspektiven, Nr. 11. S. 554-561.
- Hagen, Wolfgang (1996): Mediendialektik. Zur Archäologie eines Scheiterns. In: Maresch, Rudolf [Hrsg.]: Medien und Öffentlichkeit. Positionierungen, Symptome, Simulationsbrüche. München: boer. S. 41-65.

- Havighurst, Robert J. (1953): Development tasks and education. New York: McKay.
- Hoffmann, Dagmar; Boehnke, Klaus; Münch, Thomas; Güffens, Friederike (1996): Radiohörerotypen und Entwicklungsbedarf. Hörfunknutzung vor dem Hintergrund jugendlicher Entwicklung. In: Medienpsychologie. (zur Veröffentlichung eingereicht).
- Keller, Michael; Klingler, Walter (1996): Jugendwellen gewinnen neue Hörerschaften. Media Analyse 1996. In: Media Perspektiven. Nr. 11. S. 441-461.
- Kramarz, Volkmar (1994): The Kids and the Radio. In: Terhag, Jürgen [Hrsg.]: Populäre Musik und Pädagogik. Grundlagen und Praxismaterialien. Oldershausen: . S. 202--206.
- Klausmeier, Friedrich (1963): Jugend und Musik im technischen Zeitalter. Eine repräsentative Befragung in einer westdeutschen Großstadt. Bonn: Bouvier.
- MacFarland, David T. (1990): Contemporary Radio Programming Strategies. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klusen, Ernst (1980): Elektronische Medienanalyse und musikalische Laienaktivität. Köln: Musikverlag Hans Gerig.
- Metten, Klaus; Gansen, Petra; Markus, Göke (1995): Veränderungen im dualen Hörfunksystem. Vergleichende Inhaltsanalyse öffentlich-rechtlicher und privater Hörfunkprogramme in Norddeutschland. Münster: Lit-Verlag.
- Müller, Renate (1990): Soziale Bedingungen der Umgangsweisen Jugendlicher mit Musik. Theoretische und empirisch-statistische Untersuchung zur Musikpädagogik. Die Blaue Eule.
- Müller, Renate (1995): Selbstsozialisation. Eine Theorie lebenslangen musikalischen Lernens. In: Behne, Klaus-Ernst; Kleinen, Günter; Motte-Haber, Helga de la [Hrsg.]: Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, Bd. 11, 1994. Wilhelmshaven: Noetzel, 5. 63-75.
- Münch, Thomas (1991): POP-FIT. Musikdramaturgie in Servicewellen. Eine Fallstudie. Pfaffenweiler Centaurus-Verlags-Gesellschaft.
- Münch, Thomas (1995): Hit me with your rhythm stick. Musikalische Gefühlsinszenierung im Hörfunk. In: Müller-Doohm, Stefan; Neumann-Braun, Klaus [Hrsg.]: Kulturinszenierungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 167-185.
- Münch, Thomas (1996a, im Druck): Jugend, Medien und Musik. In: Baacke, Dieter [Hrsg.]: Handbuch Jugend und Musik. Opladen: Leske und Budrich.
- Münch, Thomas (1996b): Stay Tuned. Jugend und Radio. In: Musik und Unterricht. Jg. 7. Nr. 38. 5. 48-50.

- Münch, Thomas; Boehnke, Klaus (1996): Rundfunk sozialisationstheoretisch begreifen. Hörfunkaneignung als Entwicklungshilfe im Jugendalter. In: Rundfunk und Fernsehen Nr. 4., S. 548-561.
- Noack, Peter 1990: Jugendentwicklung im Kontext. Zum aktiven Umgang mit sozialen Entwicklungsaufgaben in der Freizeit. München.
- Poschard, Ulf (1995): DJ Culture. Rogner Bernhard bei Zweitausendeins.
- Rothenbuhler, Eric W.; McCourt, Tom (1992): Commercial radio and popular music: Processes of Selection and factors of influence. In: Lull, James [Hrsg.]: Popular Music and Communication. Newbury Park, CA 5.101-115.
- Schmidt, Johannes (1996): Der Einfluß der Hörmedien auf den Musikgeschmack Jugendlicher. In: Musik und Unterricht. Nr. 5. S. 14-16.
- Schönbach, Klaus (1993): Hörmedien, Kinder und Jugendliche: ein zusammenfassender Bericht über neuere empirische Untersuchungen. In: Rundfunk und Fernsehen. Jg. 41. Nr. 2. S. 232-242.
- Silbereisen, Rainer K. (1986): Entwicklung als Handlung im Kontext. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 6, 1, 1986, S. 29-46.
- Six, Ulrike; Roters, Gunnar; Gimmier, Roland (1995): Hörmedien. Eine Analyse zur Hörkultur Jugendlicher. Landau: Knecht.
- Themenheft Ausbildung im Medienbereich (1994). In: Tendenz. Zeitschrift für Funk und Fernsehen der Bayrischen Landesmedienanstalt für neue Medien. Nr. 3.
- Vogelgesang, Waldemar (1994): Jugend und Medienkulturen. Ein Beitrag zur Ethnographie medienvermittelter Jugendwelten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Nr. 3. S. 464-491.
- Volpers, Helmut; Schnier, Detlef (1996): Das WDR-Hörfunkprogramm Eins Live. Ergebnisse einer empirischen Programmanalyse. In: Media Perspektiven. Nr. 5. S. 249-265.
- Warth, Eva (1996): Rethinking Audiences. Theoretische und empirische Ansätze zur Film- und Fernsehrezeption. In: Rundfunk und Geschichte. Mitteilungen des Studienkreises. Jg. 22. Nr. 2/3. 5, 118-128.
- Zombik, Peter (1995): Tonträger im Markt der Zukunft. Strukturen und Entwicklungsperspektiven auf dem Weg ins digitale Zeitalter. In: Media Perspektiven. Nr. 10. S. 496-511.

Dr. Thomas Münch
 Fachbereich 2
 Kommunikation/Ästhetik
 Carl von Ossietzky Universität
 Postfach 2503
 26111 Oldenburg